MUSIC - UNIVERSITY OF TORONTO
3 1761 07904690 0

Nelly Lutz-Huszágh

Musik-pädagogik

P H

Musikpädagogik

mit besonderer Berücksichtigung des

Klavierunterrichts

von

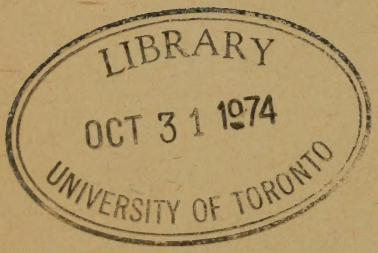
Nelly Lutz-Huszágh

Lehrerin am Konservatorium der Musik
in Leipzig

1919

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

MT
1
L9



Herrn Professor

Robert Teichmüller

in Verehrung gewidmet

Vorwort.

Das Bedürfnis nach Rat und Unterweisung in musikpädagogischen Fragen ist meiner Erfahrung nach groß. Darum entschloß ich mich, auf Grund vielseitiger Anregungen und Bitten, zur Abfassung dieses Buches.

Ich versuchte, die rein pädagogischen Probleme des Musikunterrichts herauszuarbeiten und sie selbständig — nicht in der oft zu findenden Vermischung mit musikmethodischen Fragen — zu behandeln. Daß die praktischen Beispiele stets dem Klavierunterricht entnommen wurden, erklärt sich daraus, daß diese Vorträge aus meiner eigenen Praxis herausgewachsen sind; die grundsätzlichen Fragen betreffen aber stets den Musikunterricht im allgemeinen.

Meine Schrift unterscheidet sich von den meisten mir bekannten musikpädagogischen Büchern dadurch, daß sie nichts wissen will von einer bloßen Übernahme der im wissenschaftlichen Betrieb gültigen Grundsätze. So halte ich es zum Beispiel für unrichtig, wie Professor C. R. Hennig in seiner „Einführung in den Beruf des Klavierlehrers" — ein Buch, das meines Wissens an angesehenen Konservatorien dem pädagogischen Unterricht zugrunde gelegt wird — den Klavierunterricht darstellt. Gewiß gibt es psychologische Grundsätze allgemeiner Art, die überall Geltung haben. Im übrigen aber ist es ein Fehler, wenn eine Methode, die auf einem anderen Gebiet erwachsen ist und sich dort bewährt hat, mehr oder minder mechanisch übernommen wird. Für jedes Sachgebiet muß eine eigene Methode entwickelt werden, die der Natur des Gegenstandes entspricht. Die Übertragung der wissenschaftlichen Methoden auf das Gebiet der Kunst ist darum prinzipiell zu verwerfen. Die Musikpädagogik muß selbständig vorgehen. Meine Schrift stellt hierzu einen Versuch dar. Ich hoffe damit eine Anregung gegeben zu haben, der eigentlichen Musikpädagogik noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Ebensosehr liegt mir aber auch daran, die Musikstudierenden für den Lehrberuf zu interessieren und zu erwärmen; denn er ist erstrebenswert, schön und von weittragender Bedeutung — sowie den Lehrern, die manchmal, im Laufe der Zeit, unter ihrer schweren und mühevollen Arbeit seufzen, ein wenig zu helfen, ihren hohen Beruf in hellerem Lichte anzusehen und sie für ihre Aufgaben mit neuer Lust und Freudigkeit zu erfüllen.

Leipzig, im Februar 1919.

N. Lutz-Huszágh.

Inhalt.

Seite

I. **Die Ziele des Unterrichts** 1
1. Das künstlerische Ziel 1
A. Das künstlerische Ziel des Dilettantenunterrichts 1
B. Das künstlerische Ziel der Berufsausbildung 5
2. Das sittliche Ziel 6
A. Kunst und Sittlichkeit 6
B. Die sittliche Charakterbildung des Musikers 16
C. Die sittliche Aufgabe des Musiklehrers 18
II. **Die Voraussetzung guten Unterrichts: die Lehrerpersönlichkeit** 20
1. Die „Persönlichkeit" 21
2. Die künstlerische Persönlichkeit 25
A. Wesen und Wachsen der künstlerischen Persönlichkeit 25
B. Die Bedeutung der künstlerischen Persönlichkeit für den Unterricht 29
3. Die sittliche Persönlichkeit 30
A. Die Stellung zum Schüler 30
B. Vorbildlichkeit 39
4. Die pädagogische Persönlichkeit 45
A. Das Arbeitsgebiet 45
B. Die Lehrbegabung 51
C. Autorität 56
D. Innere Freiheit und Unbefangenheit 61
III. **Pädagogische Grundsätze** 64
1. Planmäßige Führung 64
A. Planmäßigkeit in der Anordnung des Lehrstoffs 64
B. Planmäßigkeit in der zielbewußten Durcharbeitung des Lehrstoffs 65
C. Gesamtziel und Teilziel 68
D. Erziehung zu planmäßiger Arbeit 69
2. Allseitige Durchbildung und individuelle Leitung . . . 70
A. Allseitige Durchbildung 70
B. Individuelle Leitung 75
3. Erziehung zur Selbsttätigkeit und Beeinflussung . . . 77
A. Erziehung zur Selbsttätigkeit 77
B. Beeinflussung 80
C. Vorspielen 83
4. Konsequenz 86
5. Erziehung zum Fleiß 89
6. Wecken und Erhalten des Interesses 93

Seite
7. Loben und Tadeln 98
A. Der rechte Maßstab 99
B. Pädagogische Weisheit 101
IV. **Das berufliche Leben des Lehrers** 108
1. Die innere Stellung zum Beruf 108
A. Freude am Beruf 108
B. Pflichterfüllung 111
2. Der Erfolg 112
A. Sichtbarer Erfolg 112
B. Saat auf Hoffnung 113
C. Ungesuchte Frucht 113
3. Kraft und Frische für die Arbeit 114
A. Selbstbeherrschung im Unterricht 114
B. Einhalten der Grenzen 116
C. Ruhe und Erholung 117
4. Annahme und Entlassung der Schüler 120
A. Annahme der Schüler 120
B. Entlassung der Schüler 122
5. Die Stellung zu den Berufsgenossen 125
A. Zusammenschluß 125
B. Vertretung und Lehrerwechsel 126
C. „Unechte" Kollegen 129

I. Die Ziele des Unterrichts.

1. Das künstlerische Ziel.

A. Das künstlerische Ziel des Dilettantenunterrichts.

In weiten Kreisen begegnet man heutzutage einer falschen Auffassung der Bedeutung des Musiklehrberufs. Es wird ihm nicht die Wertschätzung zuteil, die ihm zukommt. Dies zeigt sich in der gesellschaftlichen Stellung, die der Musiklehrer im Vergleich zum ausübenden Künstler einnimmt, in der pekuniären Bewertung seiner Leistungen und am deutlichsten, aber auch am schmerzlichsten in der Beurteilung, die dieser Beruf bei den ernsthaft Musikstudierenden selbst findet. Fragt man sie nach dem Ziele ihres Studiums, so bekennen manche ganz offen: ihr Ziel und ihre Sehnsucht ist die „Konzertlaufbahn"; nur wenn ihre Begabung sich als unzureichend erweisen sollte, wollen sie sich mit dem Beruf eines „gewöhnlichen" Klavierlehrers bescheiden. Andere sind einsichtsvoll genug, gleich die Grenzen ihrer Begabung zu erkennen; gerade deshalb wählen sie von vornherein den musikalischen Lehrberuf. „Stundengeben" ist der Unterschlupf für die kleinen und kleinsten Talente! Ein starkes Talent, wahrhaft künstlerisches Empfinden aber strebt nach Höherem: es ist „zu schade", um bloß in den Dienst dieses Berufs gestellt zu werden. Ja, die Aufgaben eines Musiklehrers erscheinen manchen so leicht zu erfüllen, daß junge Mädchen, die nie eine gründliche Ausbildung genossen, sondern nur ein paar Jahre zu ihrem Vergnügen Klavier gespielt haben, sich erdreisten, eines Tages Klavierunterricht zu erteilen — ahnungslos, wie wenig sie dazu imstande sind!

Wie erklärt sich diese allgemeine Unterschätzung des Lehrberufs in der Musik? Warum denken so wenige groß von ihm? Warum findet sich so wenig Begeisterung? Aus all den verschiedenen äußeren

und inneren Gründen, die dafür anzugeben sind, möchte ich hier nur einen herausgreifen: die meisten, die sich für diesen Beruf entscheiden oder entscheiden müssen, sind sich selbst nicht klar über die volle Bedeutung ihrer Aufgabe; sie kennen das Ziel nicht, dem ihr Streben, ihr Ringen und Arbeiten zu gelten hat. — Worin besteht es?

Jedenfalls nicht durchweg in der völligen musikalischen und technischen Durchbildung der Schüler. Wir müssen nüchtern urteilen. Der überwiegenden Mehrzahl der Musiklehrer ist es nicht vergönnt, reichbegabte Schüler zu hohem künstlerischen Können auszubilden. Wie selten sind die Schüler, an deren Spiel sie wirkliche Freude haben können! Die meisten bringen es nicht weit, und die Lehrer müssen froh sein, wenn sie nett und sauber spielen lernen, ausreichend für den Hausgebrauch.

Für den Hausgebrauch — ist das etwas Geringes? Viele Lehrer meinen, weil sie das höchste künstlerische Ziel, die vollendete Ausbildung der Schüler, nicht erreichen können, sei ihre Arbeit minderwertig, vielleicht gar sinn- und zwecklos, ihr Beruf ohne Größe und tiefere Bedeutung. Oder sie gehen noch weiter und fragen sich, ob ihre Arbeit nicht gar schädigend wirke, weil sie den Dilettantismus in der Kunst unterstütze, der vielleicht ein Verderb sei und gar keine Existenzberechtigung habe. Solche Erwägungen müssen mutlos machen und alle Schaffensfreudigkeit lähmen. Aber ist diese Auffassung richtig? ist der Unterricht von Dilettanten wirklich so niedrig einzuschätzen?

Sicherlich nicht! Zuerst muß festgestellt werden: der Dilettantismus in der Kunst hat seine volle Berechtigung, wenn er im stillen wirkt, im kleinen Kreise bleibt. Die Freude am Musizieren, die Liebe zur Musik ist oft gerade hier besonders stark und rein. Nur wo der Dilettantismus Anspruch erhebt an weitere Beachtung, wo er sich in die Öffentlichkeit wagt und sich dort breit machen will, muß er erbarmungslos gerichtet und verdrängt werden. Und was das Ziel des Dilettantenunterrichts anbelangt, so erscheint es nur bei oberflächlicher Betrachtung ein bescheidenes zu sein; in Wahrheit ist es ein hohes und bedeutsames: die Pflege der Hausmusik.

Unser Volk ist heute ein klavierspielendes geworden. Viele bedauern es und sehen darin eine Gefahr für die Kunst. Hermann Kretzschmar urteilt anders; er behauptet, daß „der Musik gar nicht besser gedient werden kann als mit allgemeiner Verbreitung des

Klavierspiels, vorausgesetzt, daß alle Spieler richtig ausgebildet werden" (Mus. Zeitfragen, 1903, S. 45). Unter dieser richtigen Ausbildung versteht er in allererster Linie „Erweckung von Klangfreude und Spiellust, von rhythmischem, melodischem und harmonischem Gefühl (S. 48). Mit dieser Bestimmung hat er zweifellos recht. Die grundlegende und unerläßliche Aufgabe des Dilettantenunterrichts ist es, in erster Linie den Schülern — meist sind es ja Kinder — Lust und Liebe zu guter Musik ins Herz zu pflanzen und das Verständnis dafür zu wecken und zu fördern. Sie sollen Freude gewinnen am Selbstspielen, an guter Ausführung wertvoller Kompositionen, sei's auch in bescheidenen Grenzen technischen Könnens, Freude am Musizieren daheim im Familienkreis. Besonders gute Gelegenheiten, die Hausmusik zu pflegen, sind gegeben durch die kleinen und großen Familienfeste, auch durch Vorspielnachmittage der Schüler, wozu man die Eltern einlädt. Diese Gelegenheiten müssen recht von den Musiklehrern ausgenützt werden, um den Musiksinn und die Freude an edlen Genüssen in weiteren Kreisen zu fördern. Wie wichtig werden, in diesem Lichte gesehen, die kleinen Aufgaben der Klavierlehrer: die Auswahl hübscher, leichtverständlicher, aber nichtsdestoweniger musikalisch wertvoller Vortragsstückchen, die man daheim vorspielen läßt bei festlichen Veranstaltungen! Wie wird so unvermerkt der musikalische Geschmack beeinflußt und gehoben — nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern! Das Interesse der Eltern am Unterricht ihrer Kinder wird geweckt, die Freude an ihren Fortschritten, an ihrem Spiel, und dieses Interesse für die Leistungen der Kinder bildet die denkbar beste Grundlage zu künstlerischer Beeinflussung der Eltern durch die Lehrer.

Nun wird zwar heutzutage unendlich viel getan für Volkskunst, für die Hebung und Pflege des künstlerischen Genießens der Allgemeinheit. Dichtkunst, bildende Kunst und Tonkunst stellen sich in den Dienst dieser großen Sache; durch ausgezeichnete Aufführungen und Veranstaltungen aller Art zu billigen Preisen sucht man das Beste dem Volke darzubieten; durch reine, hohe Genüsse will man ihm das niedere Genießen verleiden. Aber noch zu wenig beachtet man von diesem Gesichtspunkt aus die Bedeutung des Musikunterrichts. Er erst legt die Grundlage für das wirkliche Verstehen und Genießen der großen musikalischen Meisterwerke. Alle Versuche,

sie dem Volke nahe zu bringen, müssen scheitern — ohne die rechte Mithilfe des Dilettantenunterrichts. Jeder Musiklehrer hat an seinem Teil mitzuarbeiten an der großen Kulturaufgabe, die Schätze der Kunst allen Schichten des Volkes zugänglich zu machen, Freude und Verständnis für gute Musik zu wecken und zu pflegen und so den Boden zu bereiten, auf dem echte Kunst immer neu entstehen und wachsen kann.

Ganz in diesem Sinn urteilt auch Hans von Bülow: „Wohl weiß ich zu beurteilen, welches Los weißer Sklaverei der Beruf des Klavierlehrers mit sich bringt. Das einzige Mittel, es zu lindern, besteht in dem Aufschwunge zum klaren Bewußtsein der idealen Seite ihrer Tätigkeit, deren Betonung sie aus der Niedrigkeit des Handwerks so leicht emporheben kann. Der Teig, den sie kneten, der Ton, den sie formen, das ist ja gerade das Kunstpublikum der nächsten ‚Mitwelt'. Wird selbiges ein korruptes, gemeines, so trifft sie, die Lehrer, die Schuld; zeigt es gebildete Empfänglichkeit, edlen Auffassungssinn, so können sie, die Lehrer, wiederum einen wesentlichen Teil dieser erfreulichen Erscheinung ihrem Verdienste zuschreiben. Es hängt also nur von ihnen selbst ab, ob sie zu denjenigen zählen wollen, an welche der Dichter die Apostrophe erläßt: ‚Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben.' Klingt dies zu emphatisch, nun, so modifiziere man ‚der Menschheit' Würde in ‚des Kunstsinns' Würde" (Ausgewählte Schriften, Breitkopf und Härtel, 1896, S. 281).

Wird aber der gesamte Klavierunterricht an Kindern und Dilettanten in diesem Sinne aufgefaßt, dann leuchtet jedem ein: dazu bedarf es nicht nur der Treue und Gewissenhaftigkeit, nicht nur des „guten Willens", sondern hier müssen auch wirklich begabte und tüchtige, künstlerisch empfindende Musiker mit weitem Blick und echter Liebe zur Kunst mitwirken. Nur dann wird diese Kulturaufgabe gelöst werden. —

Wird das Ziel, edle Kunst ins Volk zu tragen, von den Musiklehrern erst einmal recht erkannt und unentwegt verfolgt, so verbietet es sich allerdings ganz von selbst, dem verdorbenen Geschmack mancher Leute, dem niederen Genießen Zugeständnisse zu machen; man darf nicht herabsteigen auf den Standpunkt der anderen, sondern muß ihren Geschmack läutern und bilden und sie erziehen zu höherem und reinerem Genuß. Das aber bedeutet Kampf; dazu gehört Mut, Überzeugungstreue, Geduld und Ausdauer! Es muß das Schlechte über-

wunden werden durch das Gute. Keine Zugeständnisse dem Unkünstlerischen, Minderwertigen! Wohl aber weitestes Entgegenkommen dem noch wenig entwickelten, noch nicht ausgebildeten musikalischen Verständnis! Es gibt viele leicht verständliche, auch dem Laien zugängliche, wohllautende Musik, die musikalisch wertvoll ist, wertvoller als manche „anspruchsvolle" Komposition, die ihre Inhaltsleere verbirgt hinter viel Wortschwall und Phrase. Von diesen dem einfachen Verständnis angepaßten Kompositionen ausgehend, kann man weiterführen bis zum Verständnis unserer größten Meister.

B. Das künstlerische Ziel der Berufsausbildung.

Klarer und einfacher ist das Ziel der Musiklehrer, die speziell Berufsmusiker auszubilden haben. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, diesen eine gründliche und umfassende musikalische Bildung angedeihen zu lassen. Wenn ich hier nicht weiter auf diesen Punkt eingehe, so geschieht das, weil ich an anderer Stelle diese künstlerische und technische Durchbildung des Schülers ausführlich behandle (S. 70 ff.).

Außer dieser durchgreifenden Ausbildung, die jedem werdenden Musiker zu vermitteln ist, muß aber auch der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die meisten Berufsmusiker später als Pädagogen tätig sind. Daher muß es ein zweites Ziel der Berufsausbildung sein, den Schülern die Bedeutung des Berufs eines Musikpädagogen klarzustellen, auf daß er in ihm seine Freude und Ehre suche, damit er sich für dieses Arbeitsfeld begeistere. H. Kretzschmar sagt mit Recht: „Da für neun Zehntel dieses Programm — nämlich die praktisch erreichbare Lebensstellung — auf den Lehrerberuf hinausläuft, sorge man dafür, daß sie dieses Schicksal nicht als eine Strandung, sondern als eine Mission betrachten, und daß sie es verstehen, von dieser entscheidendsten Stelle aus an der Hebung der deutschen Musik mitzuarbeiten" (Mus. Zeitfragen, 1903, S. 65). — Allerdings nur wer selbst seinen Beruf lieb hat, und wem es innerstes Bedürfnis ist, anderen die herrliche Kunst zu erschließen, der ist dazu befähigt, in seinen Schülern gleiche Empfindungen zu wecken, auch sie für den Lehrberuf zu begeistern und willig zu machen, in unermüdlicher Treue und mit Freudigkeit mitzuwirken an der Hebung der Musikpflege, an der Verbreitung edler Kunst.

Der Lehrer hat sein ganzes reiches Können, seine volle Kraft in den Dienst seines Berufes zu stellen, ungeschmälert. Diese Pflicht wird nicht immer voll erkannt. Wer egoistisch einen Teil seiner pädagogischen Erfahrungen für sich behält, wer noch irgendwelche Erkenntnisse seinen Schülern nicht preisgeben möchte, um selbst mehr zu gelten, der hat trotz sonstiger bedeutender Leistungen noch nicht begriffen, worin er seine vornehmste Aufgabe zu suchen hat. Gerade in dem rückhaltlosen Darreichen alles dessen, was man kann und weiß, in dem selbstlosen Sichausgeben beweist man, daß es einem wirklich darum zu tun ist, der Kunst zu dienen und den jungen, werdenden Künstlern und Pädagogen den Weg zu ebnen, sie vor Irrungen zu bewahren und sie auszurüsten für ihren Beruf nach besten Kräften. Lehren heißt dienen, heißt geben, heißt sich selbst schenken mit allem Können und Wissen. —

Zusammenfassend ist zu sagen: das Ziel aller Musikpädagogen ist, der echten Kunst wahre Jünger und Liebhaber zu erziehen, das heißt, Berufsmusiker heranzubilden, die der Kunst, jeder an seiner Stelle, dienen wollen mit ganzer Kraft und hingebender Treue, und Laien, die geschickt sind, gute von minderwertiger Musik zu unterscheiden, die sich an edler Kunst erfreuen und sie im kleinen Kreis nach bestem Vermögen hegen und pflegen.

2. Das sittliche Ziel.

A. Kunst und Sittlichkeit.

Ist mit der künstlerischen Beeinflussung und Ausbildung des Schülers die Aufgabe des Musiklehrers erschöpft? Gibt es für ihn wirklich nur ein Ziel, das künstlerische? Ich denke: nein, sondern es besteht auch für den Musikpädagogen noch eine andere Pflicht, die Pflicht der sittlichen Förderung seiner Schüler.

Um diese Behauptung begründen zu können, muß erst die einzigartige und grundlegende Bedeutung der Sittlichkeit für den Menschen — für jeden — festgestellt werden. Es gibt viele Künstler, die nichts wissen wollen von ernstem sittlichen Streben, weil sie sich erhaben fühlen über die Forderungen der Sittlichkeit. Damit mögen — nach ihrer Meinung — sich andere Menschen befassen; sie selbst trachten nach „höheren" Zielen. Es weit bringen in ihrer Kunst, berühmt

werden, Großes schaffen: das ist der Traum ihres Lebens, das ist das Kleinod, dem sie nachjagen, das ist die Triebkraft ihrer Handlungen. Groß sein als Künstler, schöpferisch tätig, Neues kündend den Zeitgenossen, das ist ihnen das Höchste! Und andere scheinen ihnen recht zu geben: sie verehren nicht nur die Kunst, sie umjubeln und vergöttern auch den Künstler; sie sind überglücklich, wenn er mit ihnen spricht, wenn die Sonne seiner Gunst sie bestrahlt. Alles, was an ihm klein ist und häßlich, niedrig und gemein, sehen sie ihm nach. Kein Wunder, daß die Künstler selbst urteilen, sie stehen hoch über dem Sittengesetz der gewöhnlichen Sterblichen, ihre Kunst entbinde sie der allgemeinen sittlichen Forderungen. Wie spricht Jost Seyfried? „Doch — wer es haben will, wie's Goethe hatte.... nichts steht im Weg! Er geh und geb' sich Müh' und werde Goethe! gut! und gebe, was er gab.... und alles sei ihm ebenso erlaubt! Bis dahin aber allerdings.... bis dahin aber.... gelten die Gesetze für ihn, die für die Menschen eben gelten und gelten müssen, so lange sie nicht Goethe sind!" (C. Flaischlen, „Jost Seyfried", 9. Aufl., 1914, II. Band, S. 85).

Andere erkennen durchaus den Wert des Sittlichen an; sie haben auch sittliche Ideale. Aber sie glauben, gerade die Kunstausübung und der Kunstgenuß fördern mehr als alles andere die Sittlichkeit. Die Kunst wird mit Sittlichkeit vermengt, verwechselt, in eins gesetzt. Es fehlt jegliche klare Scheidung und Unterscheidung, weil man das Wesen der Sittlichkeit völlig verkennt. So tritt nicht selten die Kunst an Stelle der Sittlichkeit.

Aber wie kommt man denn zu der Auffassung, daß Kunst in besonderem Maße sittliches Leben fördere? Ich glaube, die meisten berufen sich auf eine allgemeine Erfahrung: Werden nicht die besten und edelsten Regungen des Herzens und Willens im Menschen wachgerufen durch das Hören guter Musik, durch die Versenkung in die herrlichen Werke der großen Meister? Werden sie nicht über sich selbst hinausgehoben, leben nicht in ihnen Kräfte des Gemüts und Geistes auf, wie sie nie sonst so rein und stark sie durchströmen? Mir ist fast wörtlich gesagt worden: „Ich bin nie besser als beim Anhören eines guten Konzertes; dann fühle ich mich ‚gut'." Ist diese Empfindung richtig?

Gewiß ist wahr: nichts wirkt so unmittelbar und so stark ein auf

das Gefühlsleben des Menschen als Musik. Alles unausgesprochene und unaussprechliche Sehnen des Herzens vermag man in Musik umzusetzen, und wiederum: die Empfindungen, die der Künstler in sein Werk bannt, werden lebendig in der Seele dessen, der seine Musik hört. Durch die Musik wird das Gefühl übermächtig angeregt und gesteigert, oft bis zur Selbstvergessenheit. Diese Belebung der Gefühle empfindet man als innere Bereicherung; das Einströmen einer fremden Gefühlswelt in der Musik weckt schlummernde Kräfte. Man fühlt, wie neue Impulse einen treiben und heben, ja emporheben. Man empfindet den Reichtum der inneren Welt — alles andere, der Alltag mit seinen Sorgen und Nöten und Kleinlichkeiten versinkt; man fühlt sich entrückt der nackten Wirklichkeit, und in diesem Eintauchen in eine andere geistige Welt fühlt man sich gut und edel und rein — in Wirklichkeit ist man es aber deswegen noch lange nicht. Man täuscht sich über sich selbst. Im Genießen der Kunst hat man sich nur herausgeflüchtet aus der Welt der Wirklichkeit. Das sittliche Leben aber kann sich erst offenbaren in der harten Wirklichkeit mit all ihren Pflichten und Aufgaben.

Was ist dann aber sittliches Leben? Sittlichkeit ersteht nur da, wo der Wille sich bewußt dem Guten zuwendet. Gut sein ist eine Sache der Gesinnung, die sich umsetzt und auswirkt in der Tat, nicht aber der bloßen Gefühlsaufwallung. Das Gefühl allein ist zunächst sittlich indifferent; darum darf auch die Anregung des Gefühlslebens nicht verwechselt werden mit sittlicher Erhebung. Auch seine höchste Steigerung ist für die Sittlichkeit kein unbedingter Gewinn. Musik aber, ihrem Wesen nach, wurzelt im Gefühl und wendet sich ans Gefühl — wie könnte sie dann für das Sittliche von entscheidender Bedeutung sein?

Den Beweis dafür, daß die Kunst den Menschen nicht besser macht, liefern uns ja die täglichen Erfahrungen und die historischen Tatsachen. Oder sind die Künstler wirklich reinere, moralisch höher stehende Menschen als die Vertreter anderer Berufe? Lehrt nicht die Geschichte, etwa die Zeit der Renaissance, daß künstlerisch sehr hochstehende und in der Kunst schwelgende Menschen sittlich oft auf niedriger Stufe stehen?

Kunst und Sittlichkeit sind aber nicht nur grundsätzlich voneinander zu unterscheiden, sie dürfen auch nicht gleich gewertet werden. Un-

vergleichlich viel höher als die Aufgabe, sich zum Künstler auszubilden, steht die andere, jedem Menschen und darum auch dem Künstler gestellte Forderung: sei und werde ein wahrer Mensch! Der berühmte Geiger Joachim sagte einmal von sich selbst: „Ich will lieber klein sein als Künstler und groß als Mensch — als umgekehrt." In diesem Ausspruch liegt die klare Erkenntnis des Wesens und überragenden Wertes des Sittlichen. „So gewiß der Mensch mehr ist als sein Werk, so gewiß ist Sittlichkeit mehr als Kunst und sittliche Persönlichkeit mehr als künstlerische" (G. Hilbert, Kunst und Sittlichkeit, 1906, S. 45).

Auch der bekannte Ästhetiker Theodor Lipps spricht sich in diesem Sinne aus: „Alle menschlichen Zwecke fassen sich zusammen in dem sittlichen Zweck. Alles menschliche Tun hat seinen Wert und sein Existenzrecht in dem Maße, als es sich einfügt in die Aufgaben der sittlichen Kultur. Es gibt so wenig eine Kunst um der Kunst wie eine Wissenschaft um der Wissenschaft willen, sondern es gibt wie eine Wissenschaft, so auch eine Kunst nur um des Menschen willen und zur Schaffung des ‚Menschen' im Menschen. Dieser ‚Mensch' aber ist die starke, reiche und einheitliche, kurz, die sittliche Persönlichkeit.... Der des ästhetischen Genusses fähige und ästhetisch genießende Mensch ist nur eine Seite des Menschen, und nicht die wichtigste. Höher als der ästhetische Genuß steht das sittliche Wollen und Handeln; höher als der Genuß überhaupt, und sei er der edelste, steht die sittliche Pflicht" (Die Kultur der Gegenwart: Systematische Philosophie, 1908, S. 386).

Ja, wir müssen so weit gehen: wenn das künstlerische und das sittliche Werden in Spannung zueinander träte, dann müßte das künstlerische dem sittlichen Ideal geopfert werden. Der „Verlust der ethischen Persönlichkeit" ist durch nichts gerechtfertigt. Die Forderung der Sittlichkeit gilt jedem Menschen ohne Ausnahme — auch dem Künstler. Keine künstlerische Höhe kann ihn davon befreien, keine Kunst kann hier einen Ersatz schaffen.

Nach alledem könnte es nun scheinen, als ob die Kunst überhaupt keine Bedeutung für die Sittlichkeit hätte, als ob auch die künstlerischen Anlagen wertlos seien für die sittliche Entwicklung. Das ist nicht der Fall. Allerdings, die künstlerischen Anlagen sind an und für sich ebenfalls sittlich indifferent; sie bieten jedenfalls keine Gewähr für sittliches Leben; sie bewahren auch nicht vor sittlichem

Untergang. Aber doch sind sie nicht ohne Wert für die Sittlichkeit. Wahrhaft künstlerisch empfindende Menschen zeichnen sich nämlich oft durch ein besonders reiches Gefühlsleben aus; wir finden bei ihnen große Feinfühligkeit — gesteigert oft bis zur nervösen Reizbarkeit — Gefühlswärme und innere Beweglichkeit. Künstlerische Begabung und starkes Gefühlsleben sind meist eng miteinander verbunden. So findet sich denn bei künstlerischen Naturen ein guter und fruchtbarer Boden für die Tugenden des Herzens und Gemüts. Zweifellos ist auch eine besondere Stärke des künstlerisch Empfindenden, daß er „unbegrenzte Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit" besitzt. „Es ist sein Stolz, sein Glück, daß er jeden Augenblick fremde Stimmungen und Seelenvorgänge wie eigene Erlebnisse darstellen kann" (H. Kretzschmar). Diese Fähigkeit, sich in die innere Welt eines anderen einzufühlen, kann ungemein wertvoll werden auch für die Betätigung echter Liebe. Denn diese begehrt ja, im anderen zu fühlen und zu leben. Die angeborene Feinfühligkeit wird sich geltend machen als Zartheit und Takt im Verkehr mit den Mitmenschen, als Mitleid und Mitfreude bei Leid und Freude der anderen.

Aber dieselben künstlerischen Anlagen können auch eine Gefahr bedeuten für den Menschen, der ohne sittlichen Halt und sittliches Streben ist. Das reiche und starke Gefühlsleben kann zum Fluche werden, wenn es nicht beherrscht wird. Ein solcher Mensch wird dann abhängig von augenblicklichen Stimmungen, Eindrücken und Einfällen; er gibt jeder Regung nach, läßt sich „gehen", läßt sich hinreißen zu unüberlegten Worten und Handlungen; er wird haltlos, weichlich, launisch. Seine Anpassungsfähigkeit bringt ihn in knechtische Abhängigkeit von der Meinung der Leute: er wird eitel und buhlt um die Gunst des Publikums; er ist neidisch und ränkesüchtig, wenn ihm andere im Wege stehen.

Dieselbe Beobachtung kann man aber auch auf anderen Gebieten machen. Jeder Beruf und jede Berufsanlage hat ihre sittlichen Vorzüge und Gefahren: das gilt von der Begabung für Wissenschaft und Technik, für Handel und Gewerbe nicht weniger als für Kunst. Wie das gesteigerte Gefühlsleben des Künstlers einen trefflichen Boden gibt für das Mitfühlen sittlicher Liebe, so berührt sich wissenschaftlicher Wirklichkeitssinn mit der sittlichen Wahrhaftigkeit. Und umgekehrt: wie die ausschließliche Beschäftigung mit Musik die Herr-

schaft des Trieblebens begünstigt, so zeitigen andere Berufsarten, wie der Gelehrtenberuf oder der Kaufmannsstand, nicht minder schwere Gefahren. „Der Geldmensch vertrocknet, der Künstler verblutet" (G. Hilbert).

Ebensowenig wie den künstlerischen Anlagen ist auch dem Kunstschaffen jegliche Bedeutung für die Sittlichkeit, jegliche sittliche Einwirkung auf empfängliche Seelen abzusprechen. Schon die Antike hielt bekanntlich die Kunst für eine Erzieherin zur Sittlichkeit. Auch heute noch rühmen viele und darunter in sittlichen Fragen wirklich urteilsfähige Menschen die erhebende und befreiende Macht der Musik auch auf sittlichem Gebiet. Daran muß doch etwas Wahres sein!

Gewiß, die Kunst ist nicht ohne Einfluß auf das sittliche Leben, auch nicht die Musik, die unabhängigste aller Künste. Sie kann veredelnd und erhebend wirken; sie kann aber ebensogut auch niedrige Regungen wecken. Auch die Musik ist an und für sich sittlich indifferent, daß heißt, die Tonverbindungen sind weder „gut" noch „schlecht"; sie machen auch niemanden gut noch schlecht; aber doch vermag Musik Gutes oder Schlechtes in uns zu wecken, weil jede wahre Kunst geheimnisvoll durchwoben ist vom Geiste, vom Wesen des Künstlers. Das sittliche Ich eines Menschen beherrscht ja nicht nur sein Denken und Wollen, sondern auch sein Gefühlsleben, folglich auch sein künstlerisches Schaffen. Der Künstler schafft aus seinem Innenleben, aus seiner Gefühlswelt, aus seiner Persönlichkeit heraus. Führen in seinem Leben niedrige und gemeine Triebe die Herrschaft, so wird seine Seele sich in seiner Kunst widerspiegeln und Stimmungen schaffen, die ähnliche Empfindungen beim Hörer auszulösen vermögen. Und wiederum: ist die Gefühlswelt eines Künstlers erfüllt von hohen, reinen Empfindungen, so wird er diese auch in der Musik zum Ausdruck bringen. Er kann ja nur aus seinem Eigensten heraus schaffen; gibt es doch nichts Persönlicheres als Kunst. Solche Musik vermag wohl veredelnd zu wirken: denken wir nur an Bach und Beethoven! Gerhard Hilbert spricht diese Erkenntnis besonders klar aus: „Wenn die Kunst als Kunst auch nicht versittlichend wirkt, so doch um so mehr der sittlich ernste Geist des Künstlers, der sich in seinen Schöpfungen ausspricht" (Kunst und Sittlichkeit, 1906, S. 52).

Um jedem Mißverständnis vorzubeugen, muß hier festgestellt werden: der Zweck der Kunst ist zweifellos nicht, sittlich zu wirken.

Die Kunst darf zunächst nur mit künstlerischem Maßstab gemessen werden; sie muß aus sich selbst verstanden werden. Wenn sie dennoch sittlich oder unsittlich beeinflußt, so ist das — soweit nicht bewußt gewollt — eine Begleiterscheinung, die aber deshalb doch nicht geleugnet werden kann.

Um so energischer muß aber der Behauptung mancher Kreise entgegengetreten werden, daß Kunst und Sittlichkeit sich schwer miteinander vereinen lassen, ja daß Vollkunst nur gedeihen könne bei schrankenlosem Sichausleben, daß Selbstzucht, Selbstbeherrschung und alle sittliche Arbeit am eigenen Ich eine Hemmung bedeute für wahres Künstlertum. Das Gegenteil ist der Fall. Unendlich oft wirkt Unsittlichkeit zersetzend und zerstörend ein auf künstlerisches Schaffen und berufliches Fortkommen. Wohl sind an und für sich Kunst und Sittlichkeit getrennte Gebiete, ohne unbedingte Abhängigkeit voneinander; aber mehr als man gemeinhin annimmt, beeinflußt die innere Stellung zu Gut und Böse auch das schöpferische Wirken; ein Mangel an sittlicher Kraft beeinträchtigt die künstlerische Vollendung und Leistung. Zum Beweis dafür läßt sich mancherlei anführen: Wer jedem Trieb, jeder Gefühlsaufwallung im persönlichen Leben nachgibt, der verrät in der Regel auch in seinem Spiel seine ungezügelte Natur durch ein Hin- und Herwogen, durch übertriebenes crescendo und accelerando. Wer aber gelernt hat, sich zu überwinden, sich in Zucht zu nehmen, sich Gewalt anzutun, dessen Spiel wird — vorausgesetzt natürlich die künstlerische Begabung — bei aller Freiheit des Vortrags Zeugnis ablegen von der Beherrschung des Geistes über den Stoff. Er steht über der Sache; er kann gestalten, wie er will, und wird nicht hin- und hergetrieben und regiert von seinen Empfindungen. Oder: wer in seinem Leben rücksichtslos vorgeht, unbekümmert um die, welche er dadurch verletzt und benachteiligt, wer brutal und hart gegen andere Menschen handelt, der wird auch in seinem Spiel Roheit und Härte verraten; sein Gefühlsleben ist durch sein unsittliches Handeln roh geworden, und das wird nun offenbar in der Ausübung der Kunst. „Gemein spielen" kann nur ein Künstler, der gemein empfindet. — Gewiß, es bedarf fortgeschrittener Entsittlichung auf irgendeinem Gebiet, ehe auch der Fernstehende sie im künstlerischen Wirken entdecken kann und wird, aber das ändert nichts an der Wahrheit, daß jede Stellungnahme auf sittlichem Gebiet leise und

unmerklich dem ganzen Wesen des Menschen und damit auch seinem Werk den Stempel aufdrückt.

So ist es durchaus möglich, daß ein von sittlichem Geist und Wesen des Künstlers durchtränktes Kunstwerk sittlich zu wirken vermag. Dennoch ist diese Wirkung nicht überall nachzuweisen, nicht überall dieselbe. Es ist doch unbestreitbare Tatsache, daß selbst steter Umgang mit den ernstesten und tiefsten Schöpfungen der Kunst oft ganz ohne Erfolg auf sittlichem Gebiet bleibt, daß viele Menschen wohl großen ästhetischen Genuß haben beim Anhören Bachscher oder Beethovenscher Werke, aber keinerlei sittliche Impulse empfangen. Wie erklärt sich das?

Ich spreche hier nur von der Musik als „freier Kunst". Will man untersuchen, ob die Musik selbst sittlich erzieherische Macht besitzt, so muß man absehen, sowohl von ihrer Verbindung mit dem Wort, dessen Inhalt sie vertieft und eindringlicher macht, als auch von ihrer Verknüpfung mit Mimik und Tanz. Das „Wort" stammt aus dem bewußten Geistesleben, kann darum von entscheidender Bedeutung für sittliche oder unsittliche Beeinflussung sein. Nun vermögen aber Wort und Ton sich so eng aneinander anzuschließen, daß sie miteinander verwachsen und die Musik mit dem Wort sittlich oder unsittlich zu werden scheint. Die Töne allein aber geben in Wahrheit nur Gefühle, Stimmungen wieder, nicht bestimmte gedankliche Vorstellungen. Was auch der Künstler beim Komponieren einer Melodie empfunden haben mag: Sehnsucht nach Gott, Sehnsucht nach Reinheit, nach Glück, nach Liebe — hineingebannt in die Musik ist nur das Gefühl des Sehnens; nur die Sehnsucht ist unzweideutig enthalten; das Ziel der Sehnsucht, ob es sittlich gut oder schlecht oder sittlich indifferent ist, läßt sich nicht feststellen; das sittliche Moment wirkt nicht unmittelbar auf den Hörer. Darum weckt die Melodie der Sehnsucht wohl verwandte Empfindungen, aber sie sind nicht notwendig dieselben wie beim Komponisten, sie sind mitbestimmt vom inneren Erleben, von der inneren Beschaffenheit des Hörers. Ihm werden die Töne Ausdruck seines Sehnens.

So will Liszt in seiner Franziskuslegende die Kraft unentwegten Gottesglaubens schildern, der sich durch Sturm und Wogengebraus nicht beirren läßt: das Thema selbst drückt jedoch in seinen verschiedenen Phasen nur erhabene Ruhe, gesammelte Kraft, ja sieghaften

Trotz allem Widerstand gegenüber aus; die Verbindung mit religiöser, also gedanklicher Vorstellung liegt nicht im Notentext selbst, sondern in der Überschrift, in der Vorlage. Wer sie nicht kennte, würde gewiß nicht innerlich zu derselben Vorstellung genötigt. Darum vermag auch ein vollkommener Atheist, der nie etwas erlebt hat von der Macht eines starken, sieghaften Gottesglaubens, das Werk voll zu verstehen und überzeugend wiederzugeben, wenn nur seine eigene Temperamentsanlage, sein Gefühlsleben, seine künstlerische Eigenart ihn dazu befähigt, den Stimmungsgehalt der Komposition nachzuempfinden. Ja, er kann der Komposition sogar einen entsprechend anderen gedanklichen Inhalt und Hintergrund für sich selbst geben, ohne ihren Charakter irgendwie zu verändern. — Wer die vielen Auslegungen des 1. Satzes der Mondscheinsonate von Beethoven kennt, der wird mir darin recht geben, daß dieselbe Stimmung sehr verschiedenartig gedeutet werden kann.

Diese Beispiele beweisen jedenfalls genügend, daß die sittliche Beeinflussung nicht nur abhängt von der sittlichen Persönlichkeit des schaffenden Künstlers, sondern mindestens ebenso sehr von der inneren Stellung des Hörers. Es kommt immer darauf an, ob empfänglicher Boden da ist für sittlich fördernde oder schädigende Einflüsse. Es ist durchaus möglich — bei der Musik noch mehr als bei irgendeiner anderen Kunst — rein ästhetisch zu genießen, ohne daß man berührt wird von dem sittlichen oder unsittlichen Geist des Künstlers, der aus seinem Werke spricht. Sittliche Erhebung, sittliche Impulse empfängt nur, wer selbst ein nach dem Guten ringender und sich sehnender Mensch ist. Und auch dann sind solche Stimmungen erst fruchtbar, wenn der Wille des Menschen sie bewußt festhält und umsetzt in kraftvolles Tun. — Jedenfalls darf die sittlich fördernde Wirkung der Musik nicht überschätzt werden. Sie ist nur sehr bedingt und nur unter besonders günstigen Umständen möglich. —

Mit diesen Erörterungen ist nun wohl die Grundlage geschaffen, von der aus die Beantwortung der Eingangsfrage möglich ist: Hat der Musiklehrer sich nur zu kümmern um die Erreichung des künstlerischen Ziels? Es besteht kein Zweifel: die Sittlichkeit ist die höchste Würde des Menschen, die ungehemmte Entfaltung aller seiner sittlichen Kräfte darum von überaus großer Bedeutung. Auch die kunstbeflissene Jugend muß ein sittlich gesundes Wachstum aufweisen. Wer

hilft ihr dazu? Die Musik selbst vermag den Dienst, der hier geleistet werden muß, nicht oder doch nur sehr unvollkommen zu erfüllen. Darum fällt ein Teil dieser großen Aufgabe dem Musiklehrer zu. Dank seinem starken persönlichen Einfluß vermag er viel auszurichten. Neben der künstlerischen Ausbildung soll er die sittliche Entwicklung seiner Schüler sich zum Ziele setzen. Dieser wichtigen Aufgabe kann und darf er sich nicht entziehen.

Daß die sittliche Förderung der Schüler mit allen Mitteln zu erstreben sei, darin sind sich gerade die bedeutendsten Pädagogen einig. Theobald Ziegler nennt zwar die Erziehung zum Beruf Zweck und Ziel aller Erziehung, fährt dann aber fort: „Aber ausreichen kann die sogenannte Fachbildung nicht; der Mensch ist mehr als nur Fachmensch; er ist bestimmt, zuerst und ganz Mensch zu werden, sonst gibt es verkrüppelte Existenzen, die nur „Hände" und Geschäftsleute, aber keine Menschen, nur Gelehrte und Beamte, aber keine Menschen, nur Offiziere und Kavaliere, aber keine Menschen sind" (Allgem. Päd. 3. Auflage, 1909, S. 7). Man könnte hinzusetzen: die nur Künstler und Musiklehrer, aber keine Menschen sind. Die höchste Ehre und Würde eines jeden ist aber „Mensch" sein; darum muß es immer und überall Zweck aller Erziehung sein, den Mensch zum Menschen auszubilden.

Doch nicht nur um des Menschen willen ist die bloße Berufsausbildung völlig ungenügend; für den Beruf selbst ist Charakterbildung von höchster Bedeutung. Das spricht unter anderem Fr. W. Förster aus: „Das Wort ‚Berufsbildung' bedeutet für die meisten Menschen nur die technische oder wissenschaftliche Schulung für ihre künftige Lebensarbeit. Daß gerade für den tieferen Erfolg im Berufsleben die Charakterkräfte eines Menschen oft weit entscheidender sind als sein Wissen und Können, ja daß den beruflichen Fertigkeiten und Kenntnissen erst durch ein hochentwickeltes Gewissen die rechte Anwendung gesichert wird — daran wird leider viel zu wenig gedacht. Wie viele Menschen gehen im Berufsleben zugrunde, nicht, weil sie zu wenig gelernt haben, sondern weil ihnen die elementarste Weisheit in der Menschenbehandlung fehlt, weil sie keine Selbstbeherrschung, keine konsequente Ordnung, keine Pünktlichkeit, keine Vertragstreue im geschriebenen und ungeschriebenen Sinne kennen" (Lebensführung, 1912, S. 131). Daß Förster recht hat mit dieser Behauptung, kann

niemand bezweifeln; dann aber ergibt sich daraus als einfache Folgerung, daß Hand in Hand mit der Berufsbildung die Charakterbildung zu gehen hat, daß es Aufgabe des Erziehers ist, auch die sittlichen Kräfte des Menschen auszubilden. Ebenso wichtig, ja wichtiger als alle Fachausbildung ist die Erziehung des Willens und Gefühls, die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit; denn der Mangel an Charakter und sittlichen Anschauungen kann alle erfolgreiche und fruchtbare Berufsausübung untergraben.

B. Die sittliche Charakterbildung des Musikers.

Diese sittliche Erziehung und Beeinflussung der Musikschüler kann aber erst in Angriff genommen werden, wenn die besonderen sittlichen Gefahren, die gerade der jungen Künstlerwelt drohen, die ihnen aus der Hingabe an die Kunst erwachsen, erkannt worden sind.

Die größte Gefahr besteht vielleicht in der überwiegenden Inanspruchnahme des Gefühls. Hier also muß zuerst nach einem Ausgleich gesucht werden. Wir finden ihn bis zu einem gewissen Grade in einer ernsten und gründlichen Fachausbildung. Gründliche Fachausbildung ist nicht möglich ohne Arbeit. Arbeit aber ist auf jeden Fall wertvoll für die innere Entwicklung des Menschen: sie fordert Selbstüberwindung gegenüber allerlei Launen und Einfällen; sie verlangt Anstrengung und Ausdauer; sie füllt sein Sinnen und Denken und seine Zeit zum großen Teil aus und bewahrt dadurch vor manchen inneren Schäden.

Ganz besondere Bedeutung kommt hier der technischen Ausbildung zu; das wird leider oft außer acht gelassen. Unbegreiflicherweise halten viele heutzutage eine ernste technische Schulung für unnötig; sie erklären den Kampf gegen rein technische Studien, zum Beispiel gegen die Fingerausbildung beim Klavierspiel. Ganz abgesehen aber vom methodischen Standpunkt ist die Ausbildung der Technik ungeheuer wichtig, weil hier der Schüler an sich arbeiten, sich in Zucht nehmen, sich beherrschen lernt. Die Vervollkommnung der Technik erfordert peinliche Gewissenhaftigkeit, Selbstüberwachung, Geduld und Konzentration — lauter sittliche Tugenden. So dient technische Ausbildung zur Förderung des sittlichen Charakters.

Ferner wird als Rettungsmittel mit Recht empfohlen: umfassende musikalische Bildung. Die Beschäftigung mit der Musikwissenschaft,

mit musiktheoretischen und musikhistorischen Fächern — also eine mehr verstandesmäßige Arbeit — hilft zu innerem Gleichgewicht des Denkens und Fühlens. In der Harmonie der Kräfte aber beruht die Gesunderhaltung des geistigen Lebens. Dazu kommt: auch musikwissenschaftliche Ausbildung kann nur erreicht werden durch wirkliche Arbeit. Und sie ist es, die auch hier wiederum ihren wohltätigen Einfluß ausübt auf die Charakterbildung. Darum muß nicht allein vom künstlerischen, sondern auch vom sittlichen Standpunkt aus eine ernste Fachausbildung und die Einführung in die verschiedensten Gebiete der Musik verlangt werden.

Ebenso wichtig ist eine andere Forderung an die Musiker: mehr Allgemeinbildung! Der geistige Tiefstand vieler Künstler und Musiker ist erschreckend und beschämend! Wie jammervoll einseitig sind sie oft; wie eng ist ihr Gesichtskreis! Muß doch Hermann Kretzschmar ausrufen: „Unter den über das bloße Gewerbe hinausragenden Berufsarten gibt es aber heute kaum eine zweite, der die Mitwirkung und die Führung der höher gebildeten Elemente so empfindlich fehlt wie dem Musikerstand.... Die Musik muß dem Volke zum Fluche werden, wenn nicht der weiteren Verdummung der Berufsmusiker.... gesteuert wird" (Musikalische Zeitfragen, 1903, Seite 83 und 10).

Und mit ihm klagen so die Besten.

Hier muß Wandel geschaffen werden. Wenn schon die Beschäftigung mit musikwissenschaftlichen Fächern von großer Bedeutung ist, um das Gleichgewicht zwischen Fühlen und Denken herzustellen und zu ernster Arbeit zu erziehen, so wird erst recht eine hohe und gründliche Allgemeinbildung dem ganzen Menschen und der Kunst zugute kommen. Dadurch wird der Gesichtskreis erweitert, der Einseitigkeit gesteuert, das innere Leben bereichert.

Dazu kommt: je mehr man lernt und sich bildet, desto stärker wird das Verlangen nach einem Verkehr mit ernsten und gebildeten Menschen, die Sehnsucht nach einem Gedankenaustausch, der inneren Gewinn bringt. Ganz von selbst wird sich dabei ein weiterer Übelstand überwinden lassen, der für die innere Bildung und äußere Anerkennung von großer Bedeutung ist: durch Erweiterung der allgemeinen Bildung wie durch den Umgang mit geistig hochstehenden Menschen werden auch die Umgangs- und Lebensformen verfeinert,

und edle Sitte wird zu ihrem Recht kommen. Ohne sie überschätzen zu wollen — denn sie kann niemals Herzensbildung und Sittlichkeit ersetzen —, ist sie doch oft Halt und Schranke gegenüber mancherlei Zuchtlosigkeit im Verkehr mit Mitmenschen.

Doch täuschen wir uns nicht! So hoch auch Geistesbildung und Gesittung bewertet werden mag: wirkliche Hilfe, wirklichen Halt geben sie nicht, wenn starke Versuchungen mancherlei Art an den Menschen herantreten. Oder kann etwa Bildung bewahren vor Unzuverlässigkeit und Unpünktlichkeit in der Arbeit, vor Laune, Ungeduld und Ungerechtigkeit im Unterricht — ganz abgesehen von allem anderen, das nicht in unmittelbarer Beziehung steht zum Beruf? Gewiß nicht! Hier müssen andere Kräfte einsetzen, sittliche Kräfte, soll diesen Gefahren und Versuchungen Widerstand geleistet werden. Sittliche Impulse müssen der ganzen inneren Entwicklung des Menschen die Richtung geben; nur dann können seine gesamten Anlagen zur ungehemmten Entfaltung kommen. Es gilt auch dem Künstler und Musiker wie jedem anderen Menschen: er ist ohne festen Halt im inneren und äußeren Kampf, er entwickelt sich nicht entsprechend seinen Anlagen und Fähigkeiten, er wird kein voller, wahrer Mensch ohne Sittlichkeit.

C. Die sittliche Aufgabe des Musiklehrers.

Ist sittliche Erziehung der Musikschüler Pflicht, dann fragt es sich nur: wie soll diese Aufgabe vom Musiklehrer gelöst werden?

Seines Amtes ist es doch, Musikunterricht zu erteilen. Darf er dann irgendein anderes Ziel im Unterricht verfolgen außer dem, das ihm durch die Kunst gesteckt ist?

Sicher ist: es ist die erste Pflicht jedes Musiklehrers, daß er seine beruflichen Aufgaben erfüllt mit aller Hingabe. Ein Lehrer darf nicht andere Interessen in den Unterricht einschmuggeln — welcher Art sie auch immer sein mögen — auf Kosten des Musikunterrichts. Der Schüler hat das volle Recht darauf, daß die Zeit, die man ihm zu widmen hat, der musikalischen Ausbildung gehört. In diesem Sinne darf nie der Unterricht als Mittel zu einem anders gearteten Zweck dienen. Der Musiklehrer ist nicht berufen, irgend etwas anderes in den Stunden zu lehren als Musik. In musikalischer Hinsicht seine Schüler

zu fördern und auszubilden, das ist das Ziel, dem er mit aller Kraft und Energie zustreben soll.

Aber dieser Standpunkt schließt doch nicht eine sittliche Erziehung und Beeinflussung aus. Sie muß nur in rechter Weise geschehen. Dazu verhilft in erster Linie die Erkenntnis der tieferen Bedeutung des Berufs, seines eigentlichen höchsten Zwecks: durch den Beruf und in der rechten Erfüllung des Berufs bildet man sich zu einem sittlichen Charakter. Der Beruf ist ja eine Schule der Selbsterziehung und Selbstentfaltung. Durch die Geduld und Ausdauer, die Treue und Gewissenhaftigkeit, die Zuverlässigkeit und Selbstbeherrschung, die der Beruf erfordert und die man im beruflichen Leben — manchmal halb gezwungen — ausüben muß, reift man allmählich zu einem Menschen, dem diese Charaktereigenschaften eignen. — Wie es früher galt: was auf irgendeinem persönlichen Gebiet erobert ist, das kommt dem Beruf zugute (S. 11), so ist es auch umgekehrt: was in der Ausübung des Berufes erlernt und erarbeitet wird, das hat seine Rückwirkung und Bedeutung für die gesamte Entwicklung des sittlichen Menschen.

Diese Erfahrung muß verwertet werden im Unterricht; denn auch hier gelten dieselben Gesetze. Der Schüler muß allein schon durch die Art und Weise des Unterrichts günstig beeinflußt, erzogen werden. Die treue und selbstlose Hingabe des Lehrers wirkt schon ohne weiteres vorbildlich auf seine Schüler, und indem er — rein um der Sache willen — vom Schüler fordert: gründliches und gewissenhaftes Üben, Konzentration und Fleiß, Pünktlichkeit und Verläßlichkeit, erzieht er ihn zu einem gewissenhaften, zuverlässigen und fleißigen Menschen — ohne daß er es beabsichtigt, ohne daß er dieses Ziel bewußt verfolgt. Das meint auch Theobald Ziegler, wenn er behauptet: „Gut unterrichten, darin besteht ihr — der Schule — Beitrag zur sittlichen Erziehung und besteht das Geheimnis und das wirksamste Mittel derselben“ (Allgem. Päd. 3. Auflage, 1909, S. 92).

Andererseits gilt aber doch, daß ein Lehrer sich klar machen muß, wie wichtig sein persönlicher Einfluß ist. Von jedem Menschen, besonders eindringlich aber von jedem Lehrer, geht irgendein Einfluß aus, im Guten oder im Schlechten. Hier macht der Musiklehrer keine Ausnahme. Im Gegenteil: mir scheint, er tritt in außergewöhnlich enge Beziehung zu seinen Schülern; sein Einfluß ist stark und be-

deutungsvoll. Darum muß jede Art von Beeinflussung durch Wort und Tat von dem Gedanken geleitet werden, daß er einen Menschen vor sich hat, dessen höchste Würde und höchster Beruf es ist, wahrer Mensch zu werden. Jeder Erzieher muß diesen Beruf im Beruf erkennen und sich seiner Verantwortung bewußt werden.

Soll demnach auch beim Musikunterricht nicht nur die Fachausbildung berücksichtigt werden, sondern auch die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit, so sind damit nicht zwei verschiedene Ziele aufgestellt, als ob die Verfolgung des einen leiden müsse unter dem Streben nach dem anderen. Das wäre falsch. Es handelt sich hier nicht um ein Nebeneinander, sondern um ein Ineinander: Wenn wir im Musikunterricht das sittliche Moment der Erziehung nicht vergessen, sondern die Jugend bilden helfen zu ernsten, sittlichen Persönlichkeiten, so wird gerade dadurch auch die künstlerische und berufliche Entwicklung gefördert, und ebenso: wenn man alle Gaben und Kräfte in den Dienst des Berufs stellt, treu seine Pflicht erfüllt und den Schüler ausbildet so umfassend wie möglich, so wird man gleichzeitig versittlichend auf ihn einwirken und beitragen zu seiner Charakterbildung, zur Ausbildung seiner ethischen Persönlichkeit.

II. Die Voraussetzung guten Unterrichts: die Lehrerpersönlichkeit.

Was die Arbeit eines Lehrers wert ist, das muß der Erfolg zeigen. Damit ist nicht gemeint der oberflächliche, vielleicht durch allerlei unlautere Mittel erreichte „Ruhm", sondern die wirklich gute, gediegene Durchschnittsleistung der Schüler. Wer mit seinen Schülern nichts erreicht, wer sie nicht bilden und entscheidend fördern kann, der hat allen Grund, an sich selbst zu zweifeln. Man kann allerdings einwenden, der Erfolg sei nicht allein abhängig von den Leistungen des Lehrers, sondern zum recht großen Teil auch von der Art und Begabung des Schülers; darum dürfe man nicht die eigene Lebensarbeit nur im Lichte des Erfolges beurteilen. Gewiß; aber wenn der Erfolg beim Durchschnitt der Schüler ausbleibt, dann muß man die

Schuld des Mißlingens vor allem bei sich selbst suchen. Und mancher, der in der Erkenntnis des Mißerfolges seines Lebenswerkes nach den Gründen fragt, kommt zu der Überzeugung: was mir fehlt, das sind die Vorbedingungen zum erfolgreichen Wirken: die Gaben, die durch keine Begeisterung und Pflichttreue ersetzt werden können, das rechte Können, das man sich zur rechten Zeit nicht aneignete. Welch eine niederschmetternde Entdeckung! In einigen Fällen können diese bittern Stunden der Selbsterkenntnis noch fruchtbar werden: ein Anreiz zur Weiterbildung, zur eisernen Arbeit, um Versäumtes nachzuholen. Es gibt eine „Pädagogik der Niederlage", die oft mehr erreicht als alles frühere Mahnen und Warnen der Lehrer. Aber eins geht doch deutlich hervor aus alledem: wer den Beruf des Musiklehrers ergreift, der sollte sich rechtzeitig klar werden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, unter welchen Voraussetzungen allein das gewünschte Ziel im großen und ganzen erreicht wird.

Welches sind diese Voraussetzungen, ohne die ein wirklicher Erfolg in der Berufsarbeit nicht zu erwarten ist?

Es muß ein Maßstab aufgestellt werden, an dem man seine Gaben und Fähigkeiten, sein Wissen und Können messen kann. Ich nannte früher als Ziel des Unterrichts die musikalische, künstlerische Ausbildung und gleichzeitig die sittliche Förderung des Schülers. Dieses Ziel kann nicht erreicht werden, wenn der Lehrer nicht selbst eine künstlerische und sittliche Persönlichkeit ist. Doch damit ist es noch nicht getan. In künstlerischer und sittlicher Beziehung wirklich ein Erzieher zu sein vermag nur, wer ausgesprochen erzieherische Fähigkeiten, wer Lehrbegabung besitzt. Die Voraussetzung erfolgreichen Unterrichts ist demnach die Lehrerpersönlichkeit, wie sie sich auswirkt in künstlerischer, in sittlicher und in pädagogischer Hinsicht.

1. Die „Persönlichkeit".

Keine Erziehung ohne Beeinflussung. Tiefgreifende Beeinflussung aber ist nicht denkbar ohne die Macht der Persönlichkeit. Eine starke Persönlichkeit zieht andere geheimnisvoll in ihren Bann. Spürt ein Schüler die persönliche Überlegenheit seines Lehrers, so ordnet er sich ihm unter, willig und gern; vermißt er sie, so beugt er sich nur schwer.

Liegt es nun in der Hand des Lehrers, auf den Schüler persönlich Eindruck zu machen? Kann er sich selbst die Macht persönlicher Beeinflussung geben? Ist es nicht vielmehr so: der eine besitzt das, was man „Persönlichkeit" nennt, der andere nicht?

Sicher ist: nicht jedem ist die Gabe des Herrschens verliehen, die Gabe, „die nicht darin besteht, daß man das Recht hat, Gehorsam zu fordern, sondern die Kraft, Gehorsam hervorzurufen" (Erich Haupt). Aber das andere gilt auch: jeder Mensch besitzt die Anlage zu einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Persönlichkeit, und er kann sie ausbilden und kraft dieser seiner Persönlichkeit Einfluß gewinnen auf andere. Das ist ein Ziel, das jedem zugänglich ist.

Hier erhebt sich die Frage: worin besteht das Wesen der Persönlichkeit, und wie werden wir Persönlichkeiten?

Jeder Mensch ist darauf angelegt, sich selbst zu erfassen, sich selbst zu bestimmen, Herr zu werden seiner selbst. Darin liegt seine einzigartige Größe, darin liegt das Wesen der Persönlichkeit. „Persönlichkeit ist innere Zentralisation, Selbständigkeit kraft selbstbewußter Selbstbestimmung."

Nun ist es eine weitverbreitete Meinung, daß man seine Selbständigkeit, seine persönliche Kraft und Freiheit beweist, wenn man sich „auslebt", sich keine Schranken auferlegt noch gefallen läßt. Man schafft allen Eingebungen und Trieben wahllos Raum, man gibt jedem Lust- oder Unlustgefühl nach, man legt sich keine Zügel an und flieht den Zwang. Ist das der Weg zur Selbständigkeit, zur freien, starken Persönlichkeit? Gewiß nicht.

Der irrt sehr, der glaubt, daß man durch bloßes Sichgehenlassen, daß man ohne Kampf und Mühe zu diesem Ziele kommt. Der Mensch ist Natur und Persönlichkeit. Soll das persönliche Leben sich entwickeln und gedeihen, dann muß alles bloß Naturhafte sich einordnen und unterordnen. Der Mensch muß seiner Kräfte und Anlagen Herr werden, er muß Gewalt über sie gewinnen. Er darf sich nicht einfach treiben lassen, sondern er muß sich selbst regieren, er muß seine Gedanken und Gefühle, sein Triebleben und seine Naturanlagen in Zucht nehmen, ja sie unter Umständen — wenn sie der Entfaltung der Persönlichkeit hinderlich sind — überwinden und unterdrücken. Ich muß mich beherrschen, ich muß mich überwinden, ich muß mich besiegen: in diesen Worten ist der Kampf um die Vorherrschaft des be-

wußten persönlichen Lebens gegenüber dem bloß naturhaften Triebleben widergespiegelt. Durch stete Arbeit an sich selbst, durch Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung allein wächst die geistige Kraft, entfaltet sich die Persönlichkeit.

Ist aber einer so seiner selbst Herr geworden, dann gewinnt er auch Einfluß auf andere. Um diesen Einfluß braucht er sich nun gar nicht mehr besonders zu bemühen — er ergibt sich mit Naturnotwendigkeit von selbst. Darum: wer persönlichen Einfluß gewinnen, wer persönlich wirken will, der soll nur ja nicht mit dem Versuch beginnen, andere zu beeinflussen, andere zu überreden und zu beherrschen, sondern er muß in allererster Linie bei sich selbst anfangen, an sich selbst arbeiten: sich selbst muß er beherrschen und in die Gewalt bekommen. Wo das geschieht, fühlen die anderen die Macht des persönlichen Lebens, das „Herr sein" über die äußeren Dinge und über das Triebleben. Sie empfinden die geistige Kraft, die von ihm ausströmt, sie erhalten den Eindruck: hier ist eine geschlossene Persönlichkeit. Ob er selbst das entdeckt und von sich weiß, ist ganz Nebensache.

Doch es gibt noch eine andere, nicht minder wichtige Aufgabe der Persönlichkeitsbildung: jeder Mensch hat eine besondere Eigenart; sie soll zur Entfaltung gebracht werden. Wie geschieht das?

Die naheliegende Antwort ist: ich muß mich beobachten, meine individuellen Anlagen entdecken, und diese persönliche Eigenart, das, was mich von anderen unterscheidet, was mein persönlichster Besitz ist, muß ich herausarbeiten. Und doch ist das nur halb richtig. Stete Selbstbeobachtung, Reflexion ist der Tod aller Ursprünglichkeit und Eigenart. So wird ein reizvolles Lächeln, eine graziöse Bewegung, die entzückende Naivität eines jungen Mädchens unschön, abstoßend, unlebendig in dem Augenblick, wo dieses junge Mädchen sich ihres Reizes bewußt wird, ihren Ausdruck, ihr Wesen absichtlich festhalten und damit Eindruck machen will. Das unmittelbar Wirkende ihrer Eigenart ist zerstört. — Dieselbe Erfahrung kann man auf allen Gebieten machen.

Nein, nicht durch fortgesetzte Selbstbeobachtung und durch bewußtes Hinarbeiten auf Eigenart, sondern in der Hingabe an die Aufgaben und Pflichten, die das Leben stellt im Großen wie im Kleinen, entfaltet sich die persönliche Eigenart in richtiger und harmonischer Weise.

Wie oft hat man keine Ahnung, welche Entwicklungsmöglichkeiten in einem Menschen schlummern! Die Aufgaben des Lebens erst zwingen ihn, seine ganze Kraft anzuspannen, sich voll einzusetzen, und in der Beherrschung seiner Aufgaben stählt sich seine Kraft; er wächst über sich selbst hinaus. „Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken." Nicht indem man sich sucht und festhalten will, sondern indem man sich selbst vergißt — in der Hingabe an die einem gestellten Pflichten — lernt man seine Eigenart kennen und hilft ihr zu ihrer Entfaltung.

Ein Nietzsche weist andere Wege, aber er ist dadurch vielen verhängnisvoll geworden. Sie sind im Suchen nach persönlicher Eigenart in die Irre geraten. Nehme man sich lieber Carlyle zum Ratgeber, der sagt: „Kenne dich selbst, — lange genug hat dieses, dein armes ‚Selbst' dich gequält, und du wirst, wie ich glaube, es niemals kennenlernen. Halte es nicht für deine Aufgabe, dich kennenzulernen, denn du bist ein Individuum, welches du nie kennenlernen wirst. Wisse vielmehr, woran du arbeiten kannst, und arbeite daran wie ein Herkules! Das ist jedenfalls ein besseres System!"

Diese Mahnung gilt vielleicht kaum einem Stand so sehr wie dem der Künstler. Nur wenn ein Künstler seine künstlerischen Aufgaben mit gesammeltem Ernst, in selbstloser Hingabe an sie zu lösen sucht, wird sich seine künstlerische Eigenart herausbilden, wird er zu einer künstlerischen Persönlichkeit reifen. Sucht er dagegen sich selbst, will er unter allen Umständen etwas Eigenes, Absonderliches schaffen, ist es ihm um seine Person und nicht um die Sache, um die Kunst zu tun, so ist er auf dem besten Weg, eine Karrikatur seiner selbst zu werden. Der bekannte Maler Prell schrieb einmal: „Alles ‚Bewußtwerden', das seine eigene kleine Eigentümlichkeit liebkost und eitel empfindet, führt im Menschen zum Sonderling, im Künstler rettungslos zum Manieristen, und von der Art haben wir übergenug heutzutage" (G. Hilbert, Moderne Willensziele 1911, S. 36). Die ganz großen künstlerischen Persönlichkeiten suchen in ihrer Kunst nie sich selbst; sie reflektieren nicht, sondern sie schaffen ganz unmittelbar; sie ringen nur danach, ganz wahr, ganz schlicht das auszusprechen und auszudrücken, was ihre Seele fühlt und schaut. —

Das Gleiche, was hier vom Künstler gesagt wurde, gilt in gewissem Sinne auch von den Musiklehrern. Auch sie dürfen nur die eine Losung kennen: arbeiten in selbstloser Hingabe und Treue und

ringen nach immer vollkommenerem Wirken. Wer als Lehrer alle seine Fähigkeiten in den Dienst seines Berufs stellt, wer nur danach strebt, seinen Schülern recht viel mitzugeben auf ihren Lebensweg, der wird an sich die persönlichkeitsbildende Macht treuer Berufsarbeit erfahren, und kraft seiner Persönlichkeit gewinnt er — unbewußt und ungesucht — Einfluß auf seine Schüler: den Einfluß, der die Vorbedingung ist für fruchtbare Wirksamkeit.

2. Die künstlerische Persönlichkeit.

A. Wesen und Wachsen der künstlerischen Persönlichkeit.

Jeder Mensch ist „Mensch", und als solcher besitzt er die Anlage zur Persönlichkeit. Die künstlerische Anlage aber ist nicht Allgemeingut, sondern eine besondere Gabe, nur einzelnen verliehen. Wo sie das geistige Leben eines Menschen bestimmt und beherrscht, da fühlt er in sich den Drang, seine Eindrücke und Stimmungen, sein Erleben und Erleiden, sein Fühlen und Denken zum Ausdruck zu bringen in künstlerischer Form. Er wird innerlich getrieben und genötigt, in dieser Weise schöpferisch tätig zu sein, aus sich heraus zu bilden im Kunstwerk, was sein Innerstes bewegt, wie das Dichterwort es ausspricht: „Ein Gott gab mir zu sagen, was ich leide;" wie Heine von sich sagt: „Aus meinen großen Schmerzen mach' ich die kleinen Lieder."

Nun ist aber die künstlerische Anlage nicht immer so stark, so übermächtig, daß sie zur Gestaltung, zu schöpferischer Tätigkeit drängt. Dennoch darf man mit vollem Recht überall da von künstlerischer Anlage reden, wo auch nur künstlerische Empfänglichkeit und Verständnis für die Werke der Kunst vorhanden ist, die Fähigkeit, sich einzufühlen, einzudringen in die Schöpfungen der großen Meister. Diese Form der künstlerischen Begabung ist es, die wenigstens von jedem Musikpädagogen gefordert werden muß. Ohne diese Anlage vermag er nicht, Musikliebe in seinen Schülern zu wecken, musikalisches Empfinden zu beleben und Musikverständnis zu fördern.

Allein auch die bedeutendste künstlerische Anlage führt nicht notwendigerweise, nicht ohne weiteres zur künstlerischen Persönlichkeit. Erst die Ausbildung und Beherrschung des Talents verbürgt die Erreichung dieses Ziels. Das aber ist wiederum nicht möglich ohne Selbst-

erziehung, Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung. Der schaffende wie der nachschaffende Künstler muß — das ist das erste — Herr werden über die Mittel des Ausdrucks, über die Technik in des Wortes weitester Bedeutung. Nur wenn der Künstler ein „Könner" ist, vermag er seine Eindrücke, sein inneres Erleben, Fühlen und Schauen vollendet zum Ausdruck bringen. Selbst wenn die speziell technische Begabung, die Geschicklichkeit, sehr groß ist: hier hat jeder zu ringen und zu kämpfen, zu arbeiten und sich zu mühen, um zum höchsten für ihn erreichbaren Ziel zu gelangen.

Doch auch damit ist es noch nicht getan. Der Künstler muß sich selbst in die Gewalt bekommen; er muß Herr werden seiner eigenen Gefühlswelt, Herr der auf ihn einflutenden Eindrücke. Welch ein inneres Ringen oft, bis das, was man dunkel ahnt und fühlt, klar vor dem geistigen Auge ersteht und Gestalt gewinnt, bis man den wahren und treffenden Ausdruck gefunden hat für das, was man will! Nie wird jemand eine künstlerische Persönlichkeit, der diesen Kampf nicht kennt und nicht kämpft. —

Wenn man freilich im landläufigen Sinn von einer künstlerischen Persönlichkeit spricht, so versteht man in der Regel darunter einen besonders hervorragenden Künstler von ausgeprägter Eigenart und Selbständigkeit. Wäre diese Auffassung die allein richtige, dann dürfte man nicht die Forderung aufstellen, daß jeder Musikpädagoge eine künstlerische Persönlichkeit sei. Ohne Zweifel darf man aber diesen Begriff auch in weiterem Sinn gebrauchen. Ich möchte hier erinnern an die Ausführungen über das Wesen und Werden der Persönlichkeit im allgemeinen. Auch dort gibt es Abstufungen. Man redet von „Persönlichkeit" und meint damit die geistig Mächtigen, Führenden, Herrschenden, die auf andere den Eindruck großer, gesammelter Kraft machen. Und doch besitzt auch jeder einfache, schlichte Mensch Persönlichkeit, die es zu entwickeln und zu entfalten gilt. So hat auch der Ausdruck „künstlerische Persönlichkeit" eine doppelte Bedeutung. Man kann darunter verstehen die führenden Geister auf dem Gebiet der Kunst, darf aber doch auch die Forderung aufstellen, daß jeder Pädagoge, der künstlerische Anlagen besitzt, innerhalb seiner ihm durch seine Begabung gezogenen Grenze zur künstlerischen Persönlichkeit sich entwickelt, zu der ihm möglichen Selbständigkeit und Eigenart des Empfindens und Darstellens.

Und der Weg dazu? Es gelten dieselben Gesetze wie für den schaffenden Künstler: zur künstlerischen Persönlichkeit reift man nur durch beharrliche Arbeit an sich selbst, an eigener künstlerischer Förderung, Ausbildung, Bereicherung und Vertiefung. Der Pädagoge, der seine Schüler einführen soll in das Wesen der Kunst, bedarf genau so gut dieser Selbsterziehung wie der schaffende Künstler, ja, sie ist bei ihm doppelt geboten; denn es handelt sich nicht nur um ihn selbst, sondern um die künstlerische Erziehung seiner Schüler. Will er hier Gutes wirken, so ist es unbedingt notwendig, daß er zuvor die Beherrschung und Sammlung seiner eigenen künstlerischen Anlagen und Kräfte gelernt hat. Es gilt, erst zu sein, was man andere lehren will. Man kann nur weitergeben, was man selbst erkämpft und errungen hat. —

Der Kampf um die künstlerische Persönlichkeit ist aber bei jedem wieder ein anderer, je nach der besonderen Eigenart seiner künstlerischen Anlage. Denn jede Begabung hat ihre besonderen Gefahren. Diese müssen erkannt und überwunden werden.

Ein starkes Talent verführt leicht zu Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit. Ihm fällt spielend zu, was andere mühsam erkämpfen müssen. Es lernt leicht; instinktiv und intuitiv erfaßt es den Inhalt der Werke. Mühelos glaubt es die Höhe erreichen zu können. Warum dann sich anstrengen? Man erntet ja überall Lob und Bewunderung! Ja, gerade das, was zu verurteilen ist, die leichtsinnige Arbeitsmethode, wird von andern womöglich als genial gepriesen und angestaunt. So täuscht man sich über sich selbst und gewahrt nicht, wieviel der eigenen Leistung noch fehlt. Man gibt sich zufrieden, weil man immer noch viel mehr leistet als andere, die sich's herzlich sauer werden lassen, und vergißt, daß Begabung verpflichtet. Einer großen Begabung entsprechen nur wahrhaft große Leistungen. Die Aufgabe des Hochbegabten ist: den Inhalt des Kunstwerks tiefer auszuschöpfen und es überzeugender und lebendiger darzustellen, als andere das vermögen. Diese Aufgabe kann aber niemals erfüllt werden ohne ernstes, eifriges Studium, ohne beharrliches Eindringen in den Geist des Kunstwerks und feinstes Herausarbeiten des Ganzen wie des Einzelnen. Wer dieses Sichversenken, Einleben und Einfühlen als zu mühsam und zeitraubend scheut, der wird nie ein Großer im Reiche der Kunst. Bei der Erreichung eines hohen Zieles entscheidet letzten Endes nicht die

große Begabung — so unersetzlich sie auch ist — sondern die sittliche Kraft, die sie beherrscht. Sie allein verbürgt jedem, auch dem größten Talent, die ihm entsprechende Entfaltung.

Eine andere Gefahr ist für manche die Einseitigkeit. Ihre künstlerische Begabung weist sie auf ein ganz bestimmtes, oft eng begrenztes Gebiet der Kunst: sie sind Spezialisten. An und für sich ist dagegen nichts einzuwenden. Im Gegenteil: es ist notwendig, daß jeder Künstler seine Sonderbegabung erkennt und ausbildet: „In der Beschränkung zeigt sich der Meister." Auf dem einen Gebiet, dem seine besondere künstlerische Eigenart entspricht, vermag er dann um so eher Großes zu leisten. So haben wir ja besondere Beethoven-, Chopin-, Lisztspieler. Das ist kein Schade für die Kunst. Aber für den Künstler selbst liegt zweifellos in dieser Einseitigkeit eine gewisse Gefahr. Wohl ist er berechtigt zu spezialisieren, besonders wo er mit seiner Kunst an die Öffentlichkeit tritt; aber er darf sich nicht beruhigen in dem Bewußtsein der Beschränkung und engen Umgrenzung seiner Begabung; wenn er sich darauf zurückzieht, so verarmt er innerlich als Künstler. Er muß vielmehr ernstlich danach ringen, auch andere Gebiete zu erobern, andere Komponisten in ihrer Eigenart zu verstehen. Wenn es auch naturgemäß dabei bleiben wird, daß ihm eine oder einige Stilarten besonders gut liegen, so wird doch das Einleben in andere seine Auffassung und den Vortrag im allgemeinen befruchten und bereichern. Die Erweiterung des Kunstverstehens und der künstlerischen Darstellungsfähigkeit ist ein Bewahrungsmittel vor Gleichförmigkeit oder übertriebenem, gekünsteltem Spiel.

Im Gegensatz dazu stehen reich und vielseitig beanlagte Naturen in der Versuchung, ihre Kräfte zu zersplittern. Schon während der Zeit ihres Studiums wird ihnen die Wahl oft schwer, welchem Zweige einer Kunst, ja manchmal sogar welcher Kunst überhaupt sie sich zuwenden sollen; ihre reiche Begabung weist sie bald da-, bald dorthin. Wer dann nicht die Kraft hat, sich zu beschränken und sich nur einem oder einigen bestimmten Gebieten zuzuwenden, selbst auf die Gefahr hin, daß andere Anlagen darunter verkümmern, der wird es nicht zu ganz bedeutenden und hohen Leistungen bringen. Er wird überall auf halbem Wege stehen bleiben und seine Kräfte verzetteln und zersplittern in dem Vielerlei, das er betreiben möchte. Ausnahmen bestätigen auch hier nur die Regel. Um auf vielen Gebieten Außerordent-

liches zu leisten, dazu bedarf es der Universalbegabung eines Michelangelo oder Lionardo da Vinci. Das aber sind seltene Erscheinungen! Es ist oft ein Jammer, zusehen zu müssen, wie gerade reich und vielseitig beanlagte Menschen es nirgends zu etwas Ganzem und Rechtem bringen, weil sie nicht wissen, was sie wollen sich nicht selbst beschränken und beherrschen, weil sie nie ihre Kraft zu sammeln vermögen auf ein bestimmtes Ziel.

B. Die Bedeutung der künstlerischen Persönlichkeit für den Unterricht.

Die Forderung lautet: jeder Künstler und jeder Musiklehrer muß eine künstlerische Persönlichkeit sein und es immer mehr werden. Warum? Welche Bedeutung hat es für den Unterricht, daß der Pädagoge dieser Forderung entspricht?

Nur wer selbst die künstlerischen Ausdrucksmittel beherrscht und sich über ihre Anwendung klar geworden ist, vermag sie zu lehren, ihren Gebrauch im Einzelfall zu zeigen. Nur wer selbst der eigenen Triebe und drängenden Gefühle Herr zu werden vermag, kann anleiten zu künstlerischer Freiheit und Selbstbeherrschung. Nur eine künstlerische Persönlichkeit vermag den Schüler wirklich in den Geist des Kunstwerks einzuführen, den Geschmack zu pflegen und zu richtiger Auffassung und künstlerischem Vortrag anzuleiten.

Allerdings wird hin und wieder behauptet, künstlerischer Vortrag sei nicht zu lehren; nur wo künstlerische Gaben vorhanden seien, käme es zu künstlerischem Vortrag; dieser aber entwickle sich dann von selbst. Gewiß ist vieles daran richtig. Ein starkes Talent bricht sich unter allen Umständen Bahn; aber oft genug kann man es doch beobachten, wie erst eine ernste Schulung durch eine künstlerische Persönlichkeit einer großen Begabung zur ungehinderten, vollen Entfaltung verhilft, wie erst durch sie auf einmal die Gestaltungskraft entfesselt wird. — Vor allem aber ist bei etwas schwächerer Begabung die künstlerische Erziehung und Beeinflussung außerordentlich wichtig. Es ist oft erstaunlich, was vollbewußte künstlerische Leitung und Anregung da vermag, wo ein Talent schlummert, aber nicht genug Kraft besitzt, sich allein durchzuringen.

Allerdings, auch das geht aus dem eben Gesagten klar hervor:

nicht der „Künstler", sondern die künstlerische Persönlichkeit ist es, die von so unersetzlichem Wert ist für künstlerische Erziehung. Nicht das öffentliche Auftreten entscheidet. Es gibt hervorragende Künstler, die schlechte Lehrer sind, weil sie mehr instinktiv das Rechte treffen, ohne sich dessen klar bewußt zu werden. Andererseits gibt es Pädagogen, die nie öffentlich aufgetreten sind, oder die sich frühe schon von der öffentlichen Laufbahn zurückgezogen haben; dennoch sind sie durch und durch Künstler im Sinne von künstlerischer Persönlichkeit; sie sind Künstler, die ihrer künstlerischen Fähigkeiten und der künstlerischen Mittel voll bewußt Herr sind und eben darum in hervorragendem Maße auf ihre Schüler künstlerisch anregend und fördernd einzuwirken vermögen.

3. Die sittliche Persönlichkeit.

Alle Beeinflussung des Schülers geschieht kraft der Persönlichkeit. Die künstlerische Persönlichkeit des Lehrers verbürgt die künstlerische Erziehung und Anregung. Aber eine rein künstlerische Beeinflussung genügt nicht; wirklich fruchtbar wird der Unterricht erst durch das Zusammenwirken und Ineinandergreifen der künstlerischen und sittlichen Beeinflussung. Darum muß mit demselben Recht wie die künstlerische auch die sittliche Persönlichkeit des Lehrers gefordert werden. Diese sittliche Persönlichkeit wird sich offenbaren sowohl in der Auffassung wie in der Betätigung des Berufswirkens.

A. Die Stellung zum Schüler.

Die sittliche Berufsauffassung, die rechte Gesinnung beweist sich vor allem in der grundsätzlichen Stellung zum Schüler: der Lehrer ist um des Schülers willen da, nicht umgekehrt. Der Lehrer darf nie in erster Linie sich selbst suchen, seinen Vorteil oder seine Bequemlichkeit, sondern er muß stets und vor allem das Beste des Schülers im Auge haben, seine Ausbildung, sein Vorwärtskommen. Das scheint selbstverständlich, scheint leicht: wer seine Schüler fördert, nützt doch sich selbst! Aber nicht immer trifft das zu. Wie schwer es sein kann, diese Gesinnung festzuhalten, zeigt sich in den Fällen, wo die eigenen Interessen mit denen der Schüler im Widerstreit sich befinden, wenn es heißt: er oder ich! Ist man dann imstande zurück-

zutreten, zu opfern, oder sucht man seine eigene Freude und Ehre mehr, als das Beste des Schülers? Ist man gegebenenfalls bereit, seinen besten und liebsten Schüler aufzugeben und einem anderen Lehrer zuzuweisen, weil er einem „über den Kopf" wächst, weil man fühlt, daß das eigene Können seiner Begabung nicht entspricht, daß man nicht imstande ist, ihn bis zu der Höhe auszubilden, die er unter Leitung eines bedeutenden Pädagogen erreichen könnte? — Und wie steht es mit dem Geldpunkt? Es ist natürlich und berechtigt, daß der Musiklehrer seinen Beruf nicht nur vom idealen Standpunkt aus ansieht; er bedarf seiner, um zu leben, und darum hat er das Recht, sich zu freuen über die Anmeldung neuer Schüler auch aus diesem Grunde. Aber ist seine Berufstätigkeit beherrscht von Gewinnsucht? Ist ihm der Schüler in erster Linie Mittel zum Zweck? Das zeigt sich in mancherlei kleinen Zügen: Nimmt man gänzlich unbegabte Schüler an, nur weil sie gut zahlen, während man sie bei geringerer Bezahlung glattweg abweisen würde? Unterrichtet man freudig gelegentlich einen begabten und fleißigen Schüler, wenn er unbemittelt ist, gegen geringes Honorar oder auch umsonst? — Und endlich: hat man Zeit für seine Schüler? Kommt es einem gelegentlich nicht darauf an, die Unterrichtsstunde auszudehnen, oder ist man peinlich darauf bedacht, den Schülern nicht mehr Zeit zu widmen, als sie mit Recht fordern dürfen, als sie „bezahlen"?

Der Lehrer ist um des Schülers willen da — und doch, wie oft kommt es vor, daß Lehrer das Talent ihrer Schüler ausnützen — auf Kosten ihrer musikalischen Entwicklung — für sich selbst, um bekannt zu werden! Anstatt dem begabten Schüler eine ernste und gründliche technische und musikalische Erziehung zu geben und nach dem Dichterwort sich zu richten: „Es bildet ein Talent sich in der Stille", ermuntert und drängt man ihn zum Spielen in der Gesellschaft und in der Öffentlichkeit und läßt ihn zu diesem Zweck Werke studieren, die vor allem auf glänzende Wirkung berechnet sind. Aus unverantwortlicher Eitelkeit hindert man ein Talent an seiner gesunden Entwicklung oder richtet es gar zugrunde.

Ebensowenig wie die künstlerische darf auch die sittliche Entwicklung des Schülers dem Vorteil des Lehrers geopfert werden. So ist es höchst verwerflich, Ehrsucht und Strebertum anzustacheln, bloß weil

es sehr angenehm ist, eifrige, rasch vorwärtsschreitende Schüler zu unterrichten.

Doch genug der Einzelheiten! Ist die Triebkraft des Handelns sittlicher Art, dann wird man in allen Fällen erst nach dem Wohl des Schülers fragen und nicht nach sich. Selbstverständlich hat auch der Lehrer seine „Rechte", die er vertreten darf. Steht aber die künstlerische und sittliche Entwicklung des Schülers auf dem Spiel, dann darf er nicht sich selbst um diesen Preis festhalten und durchsetzen. Wer seine berufliche Aufgabe nicht höher stellt als seinen Vorteil, der ist kein wahrer Erzieher. —

Eine der wichtigsten Voraussetzungen der Erziehung ist die genaue Kenntnis des Schülers. Wenn ich imstande sein soll, ihn individuell zu behandeln und zu unterrichten, so muß ich seine Eigenart kennen — nicht nur die musikalische Begabung, sondern auch seine rein menschlichen Seiten, seine Temperamentsanlage, sein Gemüt, seine Charaktereigenschaften. Die Kenntnis der Persönlichkeit in ihrer Tiefe und in ihrem Werden und Wachsen ist die Grundlage aller erzieherischen und künstlerischen Leitung.

Wie lernt man seine Schüler kennen? Einmal, indem man ihre Art studiert, sie beobachtet auf allen möglichen Gebieten: Ist er ordentlich und sauber in seiner Kleidung? Wie hält er seine Bücher und Noten? Wie geht und bewegt er sich, wie lacht und spricht er? Welchen Dingen wendet er sein Interesse zu? Ist er scheu oder offen, schweigsam oder redselig? Was sagt uns der Ausdruck seines Auges, was verrät der Zug seines Mundes? Aus allem muß man Schlüsse ziehen, und je feiner die Beobachtungen sind, desto psychologisch richtiger und individueller kann man nachher den Schüler behandeln. Der Schüchterne muß ermuntert und ermutigt werden, dem Vorlauten begegnet man mit Zurückhaltung, den Selbstsicheren, von sich Eingenommenen wird man niederhalten und doch gleichzeitig große Ansprüche an ihn stellen, um ihn zur Selbsterkenntnis zu führen, u. s. f.

Allerdings, die Beobachtungen werden wohl nur dann zutreffend sein, wenn der Lehrer die Gabe der Menschenkenntnis besitzt, die Gabe, „Geister zu unterscheiden". Wer diese Gabe hat, der erfaßt instinktiv und intuitiv, was im andern ist. Und wie es meist der Fall ist: wo eine Gabe ist, da zeigt sich auch das Interesse an der Sache.

Auch mit der Gabe der Menschenkenntnis verbindet sich meist der Trieb, die Wesenseigentümlichkeiten der Menschen zu studieren. Gibt es doch nichts Fesselnderes als das Erforschen und Ergründen der Menschenseele.

Dennoch führt die Gabe der Menschenkenntnis nicht immer zum rechten Verstehen. Auch sie genügt noch nicht. Erfahrungsgemäß verbindet sie sich leicht mit Mißtrauen und Skepsis. Trotz schärfster und feinster Beobachtung im einzelnen gewinnt man doch ein falsches Bild. Wie oft treibt Menschenkenntnis zur Menschenverachtung! Ist das der rechte Weg? Man meint, die Menschen zu durchschauen, und merkt nicht, wie einseitig man urteilt, ahnt nicht, daß sich einem doch die tiefsten und besten Seiten des Menschenherzens verschließen. Es fehlt eine Hauptvoraussetzung alles Erkennens einer Menschenseele: die Liebe. Nur Liebe sieht richtig; denn Liebe weckt Vertrauen; im Vertrauen aber öffnet sich des Menschen Herz. Kein Mensch wird sich dem anvertrauen, von dem er argwöhnt, daß er es nicht gut mit ihm meint. Er bleibt ihm darum in tiefster Seele fremd. Ohne Liebe wird man den anderen gar oft verkennen. Der Liebe aber wird das Verstehen und Erkennen erst möglich und leicht.

So wird es jetzt nicht seltsam erscheinen, daß an den Musiklehrer die Forderung gestellt wird, seinen Schüler zu lieben. Liebe ist notwendig zum Erzieherberuf; auch für den Musiklehrer ist sie darum unentbehrlich. Er kann seine Schüler ja nicht einmal kennenlernen ohne Liebe; wie aber will er sie erziehen, ohne sie zu kennen?

Einem Mißverständnis freilich möchte ich hier noch vorbeugen. Ich denke hier nicht an die Liebe der Sympathie; diese kann man nicht fordern. Sie ist eine Gabe, ein Band, das nur bestimmte Menschen miteinander verknüpft. Die Liebe, die ich meine, die fliegt einem nicht zu, sondern sie ist vor allem eine Tat des Willens; es ist die Liebe, die sich in den andern zu versenken sucht, die ihn erkennen und verstehen will, im anderen fühlt, „Seele wird im anderen". „Die tiefe, innere Herzensgüte, die die ganze Persönlichkeit trägt, darf nicht nur auf wenige beschränkt, sondern muß allumfassend, darf nicht bloß Mitgefühl, sondern muß Mitwille sein" (Rein, Grundlagen der Pädagogik und Didaktik, 1909, S. 32).

Sicherlich ist die hier geforderte Liebe leichter denen gegenüber,

deren Wesen uns anspricht und sympathisch berührt, schwerer, sehr schwer manchmal, wenn uns die Art des anderen abstößt — schwer, aber doch nicht unmöglich. Wichtig ist: man darf nicht sich selbst als Maßstab nehmen für alle anderen; es brauchen nicht alle gleich zu denken und zu fühlen wie wir. Man muß andere aus sich selbst zu erklären versuchen, muß ihnen gerecht zu werden trachten und absehen von seinen eigenen „Gefühlen". Mit der Liebe, die das Gute im anderen sucht und an das Gute im anderen glaubt, hat man sich hineinzuversetzen in sein Wesen, muß ihn von innen heraus verstehen. Auch darf man nicht vorschnell urteilen: es heißt oft, in großer Geduld warten und werben um Vertrauen bei denen, die scheu und verschlossen sind, lange suchen und forschen bei schwierigen, zwiespältigen Naturen. Wohl wird sich im Laufe der Zeit Erfahrung an Erfahrung reihen und ein Urteil erleichtern; aber doch ist jeder Mensch für sich wieder etwas Neues, etwas Niedageweſenes, auf das keine Schablone paßt. Darum bedarf es stets neuer Anstrengung, sich hineinzulieben, um zu verstehen. —

Alle Erkenntnis des Schülers darf und muß dann sofort im Unterricht Anwendung finden. Man hat zum Beispiel einen Schüler kennengelernt als tief und warm empfindend. Sein Spiel aber hat merkwürdigerweise etwas Kühles, Gleichmäßiges. Diesen Zwiespalt wird man zu ergründen suchen und entdeckt vielleicht: er schämt sich bloß, im Spiel sein Empfinden zu verraten; er scheut sich, sein Gefühl in der Musik ausströmen zu lassen. Durch geeignete Kompositionen kann nun der Lehrer ihn anregen, aus sich herauszugehen, durch Vor- und Mitspielen wird er ihn anfeuern und mit sich fortreißen, bis die Schranke falscher Scheu fällt. — Oft können in dieser Weise persönliche Eindrücke vom Wesen der Schüler Wegweiser sein zu seiner künstlerischen Förderung.

Allerdings auch das Umgekehrte kann vorkommen: das Spiel wird zum Verräter des inneren Wesens und straft alle äußerlich angenommene und anempfundene Art Lügen. Trotz Menschenkenntnis und Beobachtungsgabe läßt man sich manchmal täuschen vom äußeren Eindruck; vielleicht auch fehlte die Gelegenheit zum gründlicheren Kennenlernen. Das Spiel erst offenbart, was man sonst vielleicht lange nicht entdeckt hätte: die Wärme und Herzlichkeit des Schülers ist nicht echt; es fehlt das innere Feuer, die innere, wahre Glut.

Mag dem sein, wie ihm wolle, jedenfalls bleibt im allgemeinen bestehen: alle Menschenkenntnis und Beobachtungsgabe samt aller Erfahrung genügt nicht; wirklich kennen lernt ein Lehrer seinen Schüler nur durch Liebe. —

Aber soll man seine Schüler nur lieben, um sie in der Kunst zu fördern? Sicherlich nicht. Auch in dem Schüler soll der Lehrer in erster Linie den „Menschen" sehen, der um seiner selbst willen geliebt werden will und geliebt werden soll. Es ist seine Aufgabe und Pflicht, sich um ihn zu kümmern, um sein leibliches und geistiges Wohl.

Um sein leibliches Wohl: ist ein Kind schwächlich und zart, so muß der Lehrer Rücksichten nehmen. Er fordere nicht zu viel, stelle keine zu schweren Aufgaben; er achte wachsamen Auges darauf, wann der Schüler in der Stunde ermüdet und nicht mehr recht aufpassen kann. Er lasse ihn ausruhen und auch geistig einige Minuten ausspannen. Gerade zarten Kindern fehlt oft die Konzentrationsfähigkeit; sie können sich zum mindesten nicht lange sammeln. Da darf man nicht ungeduldig, nicht gereizt werden, als ob böser Wille vorläge. Das macht die Sache nur schlimmer. Ein aufmunterndes Wort, ein freundliches Lächeln hilft einem Kind, das verwirrt ist, am besten wieder zurecht. Wohl müssen auch schwächliche Kinder zum Aufmerken, zur Konzentration erzogen werden; aber man achte darauf, wann die physische Unfähigkeit beginnt, und hüte sich vor Härte und Ungerechtigkeit.

Auch sehr feinfühlige oder nervös aufgeregte Naturen bedürfen individueller und schonender Behandlung. Ich denke hier nicht an die „Nervösen", deren ganze Nervosität in Launenhaftigkeit und Mangel an Zucht und Beherrschung besteht — hier fordert gerade die Liebe ein festes Zufassen! — sondern an die Nervenschwachen, an die leicht Erregbaren. Auch hier ist alle Ungeduld und alles barsche Wesen zu verbannen; Heftigkeit oder Herbheit macht in solchen Fällen nur scheu, ängstlich und aufgeregt. Man begegne dem Schüler mit großer Freundlichkeit, einer Freundlichkeit, die aber gepaart ist mit ruhiger Festigkeit und Konsequenz; nie darf die Erziehung zur Selbstbeherrschung und Selbstzucht aus dem Auge gelassen werden.

Ein wichtiges Kapitel für jeden Klavierlehrer ist die Schonung und richtige Behandlung schwacher Hände, besonders der Kinder-

hände. Wieviel hängt davon ab, daß man die Kraftentfaltungsmöglichkeit richtig einschätzt und die Hände vor Überanstrengung behütet! Daß Sorgfalt hier nottut, das weiß jeder Lehrer. Viel weniger denken die meisten daran, die Schüler zur Schonung ihrer Augen zu mahnen. Wie oft sind die Schüler unverantwortlich leichtsinnig oder sorglos in der Erhaltung der Sehkraft! Junge Mädchen tragen trotz ihrer Kurzsichtigkeit kein Glas — aus Eitelkeit! — und überanstrengen dadurch ihre Augen beim Notenlesen. Und wie oft wird in der Dämmerung, im Zwielicht oder bei schlechter Beleuchtung geübt! Hier hat der Lehrer eine große Aufgabe. Sein Rat und seine Fürsorge können von entscheidendem Einfluß sein und viel Gutes wirken.

Aber nicht nur in Rücksichtnahme auf leibliche Schwachheit muß sich die Liebe beweisen, sondern vor allem auch in ganz persönlicher Teilnahme. Das „Sichkümmern" darf sich auf alles erstrecken, was erfinderische, zarte und taktvolle Liebe eingibt. Es sind oft Kleinigkeiten, um die es sich hierbei handelt; aber das Leben setzt sich zusammen aus Kleinigkeiten, und im Kleinen erweist sich die Liebe groß.

Wenn das Gesicht eines Schülers Traurigkeit oder Sorge, Unruhe oder Unbehagen verrät und man richtet an ihn eine kurze, teilnehmende Frage, ein Verständnis verratendes Wort — wie dankbar ist er dafür! Wahrhaftig, ein kurzes Gespräch persönlicher Art am Anfang oder am Schluß der Stunde — es tut dem Vorwärtskommen in der Musik keinen Abbruch! Diese wenigen Minuten, in denen das Plaudern zu seinem Recht kommen darf, müssen nur so angewandt werden, daß der Schüler die persönliche Teilnahme herausfühlt, die gern und nach Kräften ihm helfen möchte. Nur selten bleibt solche Liebe ohne Frucht. Liebe weckt Vertrauen und Gegenliebe. Wäre es möglich, daß das ohne Einfluß bliebe auf die Arbeit? Wird nicht der Schüler, der seinem Lehrer in Liebe und Dankbarkeit zugetan ist, auch mit mehr Lust und Eifer üben, weil er das Bedürfnis hat, ihm Freude zu machen?

Nicht zum wenigsten gilt all das von Kindern. Wer den rechten Ton nicht findet, mit Kindern zu verkehren, wer es nicht versteht, ihr kleines Herz zu gewinnen, wird schwerlich auf gute Ergebnisse seiner Mühe rechnen können. Beim Unterricht von Erwachsenen wird unter Umständen ein rein sachliches Interesse genügen; Kinder werden

nur für den Lehrer fleißig arbeiten und lernen, der sie persönlich gewonnen hat: Kinder dürfen am allerwenigsten behandelt werden wie eine Sache; nur wer Kinder liebt und sich hineinfühlt in ihre kleine Welt, wird ihnen ein guter Lehrer sein.

Man kann mir allerdings entgegenhalten, daß man schlechte Erfahrungen damit mache, daß man sich um seine Schüler persönlich kümmere; es sei viel richtiger, man tue nur seine Pflicht und Schuldigkeit als Lehrer und bleibe im übrigen ihnen fern. Gewiß, man macht schlechte Erfahrungen und sogar nicht selten! Aber darf das beirren im Tun des Guten? Wer weiß nicht, daß es undankbare und niedrig gesinnte Menschen gibt? Daran ist sowieso nichts zu ändern. Aber neben den schlechten stehen doch auch gute Erfahrungen, und diese guten wiegen zehnmal die schlechten auf. Oft wird die Liebe des Lehrers vergolten mit viel Dankbarkeit, Anhänglichkeit und Treue der Schüler. Oft enden die persönlichen Beziehungen sogar in gegenseitiger, aufrichtiger Freundschaft! Wer aber einen Freund gewinnt, ist um ein Leben reicher. Ja, reich wird das Leben durch den Austausch der Liebe. Wie oft ist dagegen „seelische Ausdörrung" eine Folge des durch Jahre hindurch so gleichförmigen Unterrichtens, wenn die persönlichen Bande zwischen Lehrer und Schüler fehlen! Fast sprichwörtlich ist die Bezeichnung: „eine verknöcherte Lehrerin". Vor dieser Entwicklung bewahrt besser als alles andere die Erweisung selbstloser Liebe, die innerlich reich und lebendig macht. Liebe ist eine Quelle der Kraft und Freude für das Leben, auch für das Berufsleben. —

Allerdings nicht jede Art der „Liebe", die eine Antwort ist auf persönliche Anteilnahme, darf man hinnehmen und sich gefallen lassen. Es gibt mancherlei Ungesundes, was unter dem Namen der Liebe einem entgegentritt und entgegengetragen wird. So kommt es vor, daß erwachsene Menschen so völlig zu einem anderen in blinder Verehrung aufsehen, daß sie alles an ihm gut heißen, was er tut, alles als vorbildlich und einzig berechtigt ansehen. Sie verlieren in ihrer Schwärmerei jegliches Urteil über Recht und Unrecht am anderen, über das, was wirklich nachahmenswert und was mangelhaft oder gar verwerflich ist. Daß solch ungesunde Schwärmerei einen Menschen zum Ruin führen kann, wenn er unter schlechten Einfluß gerät, das ist jedem klar. Aber auch, wenn die Persönlichkeit, der diese blinde Anbetung gilt, von hervorragender Sittlichkeit und hoher künstle-

rischer Bedeutung wäre, so ist solche Schwärmerei dennoch äußerst gefährlich. Wer nur das Bestreben kennt, aufzugehen im anderen, das „Ideal" möglichst getreu nachzuahmen, der verliert darüber seine Eigenart, seine innere Selbständigkeit und Freiheit, sein Ich, seine Persönlichkeit. Diese Beobachtung kann man auf persönlich-sittlichem wie auf künstlerischem Gebiet machen. Entdeckt ein Lehrer solche Art der Neigung an einem seiner Schüler, so wäre es ein Verbrechen an seiner sittlichen und künstlerischen Persönlichkeit, wenn er ihn gewähren ließe, womöglich gar noch seinen Gefühlen Nahrung gäbe aus geschmeichelter Eitelkeit oder Kurzsichtigkeit. Vielmehr muß er alle Hebel in Bewegung setzen, um dem Schüler die Augen zu öffnen über die Gefahr, in der er schwebt. Nützt das Raten und Warnen nichts, sind alle Anstrengungen, ihn zur Selbständigkeit zu führen, erfolglos, so bleibt nur eins übrig: sich zurückziehen, den Schüler fernhalten, ja im äußersten Falle — ihn zurückstoßen. Wahre Liebe „fernt". Sie kann es nicht dulden, daß ein Mensch sich an den andern völlig verliert. —

Vor zwei Gefahren möchte ich schließlich noch warnen, Gefahren, denen gerade diejenigen am leichtesten erliegen, die es sehr ernst nehmen mit dem Erzieherberuf: vor geistiger Knechtung und Weichlichkeit.

Wem es Herzenssache ist, seine Schüler recht zu leiten, wem unendlich viel daran liegt, sie persönlich und künstlerisch vorwärtszubringen, wer seinen ganzen Einfluß aufbieten möchte, sein Ziel zu erreichen, der hüte sich — zumal wenn er begabt ist mit starkem Willen und zäher Ausdauer — daß sein Einfluß nicht erdrückend wirkt und als Last und Zwang empfunden wird. Echte Liebe scheut sich vor jeder geistigen Vergewaltigung, achtet die Persönlichkeit des anderen. Anstatt dem Schüler die eigene Art aufzudrängen — sei es in künstlerischer oder in persönlicher Beziehung — forsche man vielmehr nach der Art des anderen und schaffe ihr Raum zur Entfaltung.

Während die Willensmenschen dieser Versuchung ausgesetzt sind, sind die warmherzigen Naturen, bei denen das Gefühlsmäßige vorherrscht, in Gefahr, zu weich und nachgiebig zu sein. Sie fürchten sich vor festem, ernstem Zufassen, auch wenn's not täte, fürchten sich, weh zu tun oder den Schüler in seiner Freiheit zu beschränken. Das

ist aber unrichtig. Es ist nicht alles „Eigentümliche" des Schülers so wertvoll, daß es sich frei entfalten darf; im Gegenteil: Kampf gegen alle Fehler und Unarten, Unterdrückung aller Triebe, die eine gesunde Entwicklung hindern wollen! Zur Selbsterkenntnis kommt keiner, dem man nie „weh tun" will. Gerade wer es gut meint mit seinen Schülern, ist streng und unerbittlich gegenüber allem Fehlerhaften, allem Halben und aller Oberflächlichkeit. —

Wie sonst im einzelnen sich der Verkehr mit den Schülern zu gestalten hat, das kann hier nicht erörtert werden. Als Regel gilt: der Lehrer begegne ihnen mit gleichmäßiger Freundlichkeit, mit einer Liebe, die gepaart ist mit Ernst und Würde. Im übrigen hängt alles von den Umständen ab: hat man es mit Kindern zu tun oder mit Erwachsenen, mit Gebildeten oder Ungebildeten, mit Anmaßenden oder Bescheidenen. Vor allem spielt eine große Rolle die Stellung der Geschlechter zueinander. Die Form des Umgangs kann wechseln, entscheidend ist allein die Gesinnung, die die Beziehungen zu den Schülern und den Verkehr mit ihnen bestimmt und regelt.

B. Vorbildlichkeit.

Alle Versuche, erziehen und beeinflussen zu wollen, bleiben im Grunde erfolglos, wenn die Schüler nicht unter dem Eindruck stehen: das, was der Lehrer lehrt, das tut er selbst; er ist, was sie werden sollen. Der größte Einfluß geht aus von seinem Tun, nicht von seinem Reden. Jede Mahnung zum Fleiß verliert ihre Wirkung, wenn die Schüler merken, daß der Lehrer selbst in der Stunde nicht ernsthaft arbeitet; jede Aufforderung zur Konzentration ist kraftlos, wenn er während des Unterrichts zerstreut ist; alles Bestreben, zur Pflichterfüllung zu erziehen, scheitert, wenn er nicht vorlebt, was Pflichttreue heißt. Das Sein und Wesen, das Tun und Lassen des Lehrers muß vorbildlich wirken. Dann gewinnen seine Worte erst geheimnisvolle Macht. „Wir beeinflussen das Kind unvergleichlich mehr durch das, was wir an uns selber arbeiten, als durch alles, was wir zu ihm reden. Nicht durch das, was wir anderen verbieten, sondern durch das, was wir uns selbst verbieten, werden wir eine ordnende Macht im Leben!" (Fr. W. Förster, Lebensführung, 1912, S. 162).

Vor allem heißt es vorbildlich sein in der Selbstbeherrschung

und Selbstzucht, und zwar sowohl auf äußerem wie innerem Gebiet. Kein Sichgehenlassen in Kleidung und Haltung dem Schüler gegenüber, keine Formlosigkeit, die vornehm Empfindende verletzt! Wie leicht beeinflussen solche scheinbaren Kleinigkeiten das Respektsverhältnis des Schülers zum Lehrer! Noch wichtiger ist Selbstbeherrschung in Wort und Wesen. Wie manches Mal ist man müde, überarbeitet, überreizt! Dann wird man leicht ärgerlich und ungeduldig; oder man fühlt sich versucht, einmal etwas weniger gründlich zu sein, weniger ausführlich zu erklären, weniger ausdauernd immer wieder dieselben Fehler zu verbessern. Man ist doch auch nur ein Mensch, oft erfüllt von geheimen Sorgen und Nöten, leidend unter körperlicher Schwäche oder seelischem Druck! Dennoch gilt die Forderung: nicht sich gehen lassen, sondern sich aufraffen, sich zusammennehmen und seine Pflicht erfüllen!

Pflicht! Dieses Wort hört allerdings der moderne Mensch nicht gern; es klingt so nach Gebundenheit und Erniedrigung. Und doch ist es etwas sehr Großes, Hoheitsvolles, wenn von einem Menschen gesagt werden kann: er ist ein Mensch der Pflicht; er ist gewissenhaft und treu in seiner Arbeit. Gewissenhaft und treu: wie tief ist der Sinn dieser Worte! Wie treffend drücken sie die Gesinnung aus, die uns der Pflicht gegenüber beseelen soll! „Gewissenhaft sein" heißt, um seines Gewissens willen seine Pflicht tun, auch da, wo niemand darauf achtet, niemand es anerkennt, niemand dafür dankt; und „treu sein" heißt, seine Pflicht erfüllen ohne Wanken, auch wenn die augenblickliche Neigung nach tausend anderen Dingen strebt. Man muß hart werden gegen sich selbst, sich überwinden, soweit die Kraft reicht — und die Kraft reicht weiter, als man manchmal glaubt! In dieser Selbstbindung an die Pflicht wird man Herr seiner selbst, seiner Lust- und Unlustgefühle, und eben damit innerlich frei.

Aber wenn nun zum Beispiel die Kinder, ahnungslos und harmlos, wie sie sind, gar nichts merken von der Willenszucht, die man übt, ist sie dann nicht — als Vorbild — zwecklos? Gewiß, Kinder wissen und bedenken nicht, wie schwer Pflichterfüllung in manchen Stunden des Lebens sein kann; aber die Selbstüberwindung des Lehrers ist doch nicht umsonst; sein Bild prägt sich ihrer Erinnerung ein, und wenn sie älter werden und selbst in einem Beruf stehen, wird es wieder lebendig; ja, sie sehen sein Wirken in neuem Licht: jetzt

kommt ihnen zum Bewußtsein, wie groß er war in seiner Selbstbeherrschung und Pflichttreue. Wie oft ahmt man — im Guten wie im Schlechten — die eigenen Erzieher nach! Was gut war, das regt an zum Guten, zu eigener Anstrengung und Kraftentfaltung; was schlecht war, übt oft eine lähmende, einschläfernde Wirkung auf das eigene Berufsgewissen aus. Auch die entgegengesetzte Erfahrung des abschreckenden Beispiels hebt dies Gesetz nicht auf. So trägt vieles nach vielen Jahren erst seine Früchte. Das mag ein Trost sein und eine Hoffnung für den, der zu lehren hat; das muß ihn aber auch wachsam machen und ihm die Verantwortlichkeit seines Berufs zum Bewußtsein bringen.

Ebenso unentbehrlich wie die Selbstbeherrschung ist für den Erzieher die Geduld. Geduld ist Kraft. Geduldig sein heißt nicht, alles willenlos über sich ergehen lassen, sondern durchhalten und aushalten und darin siegen über alle Widerstände und Hemmnisse. Der Geduldige ist Herr seiner selbst und Herr der Verhältnisse. Wieviel gehört dazu: geduldig bleiben, wenn ein Kind unbegabt ist oder schwer begreift, geduldig, wenn dieselben Fehler immer wiederkehren, weil der Schüler träge, oberflächlich oder gleichgültig ist, — geduldig auch dann, wenn man selbst müde und abgespannt ist!

Nicht minder wichtig ist, daß ein Lehrer unbedingt zuverlässig ist in seinem Beruf und darin seinen Schülern ein Vorbild. Hervorheben möchte ich besonders zwei Eigenschaften, die den Zuverlässigen auszeichnen: er ist pünktlich und vergißt nichts Entscheidendes. Merkwürdigerweise werden Unpünktlichkeit und Vergeßlichkeit von vielen als harmlose Schwäche hingestellt, durchaus entschuldbar, anstatt daß sie darin mangelndes Verantwortlichkeitsgefühl sehen und Mangel an Rücksicht gegen die, denen man das Einhalten aller Verbindlichkeiten schuldig ist. Unpünktlichkeit und Vergeßlichkeit muß jeder Lehrer streng an sich selber richten und hart dagegen ankämpfen. Wer pünktlich werden will, muß erst einmal rücksichtslos werden gegen sich selbst: er muß lernen, abzubrechen mitten im Lesen, im Gespräch, in der Arbeit, in der Ruhe. Doch damit ist's noch nicht getan. Ebenso wichtig ist, daß man vorschauend seine Zeit einzuteilen versteht. Der Unpünktliche vergeudet und verliert viele kostbare Minuten; wer aber seine Tagesarbeit richtig ordnet, der kauft die Zeit aus und leistet entsprechend mehr.

Noch weniger zugeben wollen manche, daß Vergeßlichkeit tadelnswert ist. „Man kann doch nichts dafür, wenn man etwas vergißt!" mit diesen Worten schiebt man alle Verantwortung von sich weg. Ist Gedächtnis nicht Gabe, Vergeßlichkeit Schwäche? Wie kann sie dann Schuld sein? Sicherlich ist daran etwas Richtiges. Ein gutes Gedächtnis ist nicht zuerst eine Sache des Willens. Aus schlechtem Gedächtnis kann man niemandem einen Vorwurf machen. Aber es ist dennoch Tatsache, daß auch der Vergeßliche gewöhnlich die Dinge nicht vergißt, die ihm sehr wichtig sind. Darum wird jeder, der Verantwortlichkeitsgefühl besitzt, viel weniger etwas Wichtiges in seinem Beruf vergessen als der, der dessen entbehrt: er will sich einprägen, er will sich merken, was er nicht vergessen darf. Dennoch läßt sich hier nicht alles erzwingen. Wer sich aber auf sein Gedächtnis nicht verlassen kann, der ist wenigstens verpflichtet, Notizen zu machen. Warum schreibt man sich nicht auf, daß man für diesen Schüler ein neues Stück aussuchen will, daß man jenen zu einer anderen Zeit bestellt hat, weil Verlegungen der Stunden vorgenommen werden mußten, ob gewisse Zahlungen schon eingegangen sind oder noch nicht? Wie viele Unannehmlichkeiten und Widerwärtigkeiten erspart man sich und anderen, wenn man stets sofort und genau aufschreibt! Es ist etwas Großes um Zuverlässigkeit auch in kleinen Dingen. „Wer kann einem Vergeßlichen vertrauen? Wer wird nicht abgestoßen durch den Mangel an Ernst und Selbstdisziplin, der sich im zerstreuten Wesen zeigt?.... Ist nicht Gedankenlosigkeit letzten Endes eine gefährliche Vorschule zur Gewissenlosigkeit?" (Fr. W. Förster, Lebensführung, 1912, S. 32).

Die Zuverlässigkeit des Lehrers muß sich aber auch in seinem Reden zeigen. Nur da entsteht und gedeiht Achtung und Vertrauen, wo man sich auf die Aussagen eines Menschen verlassen kann, wo man weiß: sein Wort gilt; er hält, was er verspricht; er führt aus, was er androht; er ist aufrichtig und wahr und sagt nichts, was nicht seiner innersten Überzeugung entspricht. Wahrhaftig sein ist gewiß nicht immer leicht, und jeder Beruf birgt seine besonderen Versuchungen zur Unwahrhaftigkeit. Der Lehrer steht manchmal in Gefahr, unwahr zu sein, aus Angst, sich eine Blöße zu geben, sich zu „blamieren". Man wagt nicht, einen Irrtum oder ein Nichtwissen zuzugeben. Die Ansicht, man müsse vor dem Schüler unfehlbar dastehen, ist aber irrig

und kurzsichtig — ganz abgesehen von der sittlichen Beurteilung der Lüge und des Vertuschens. Durch eine feige Ausrede oder Unwahrheit stellt man sich viel mehr bloß als durch das Eingestehen eines Mangels; gerade dadurch sinkt man in der Achtung des Schülers. Man glaube nur nicht, daß er nichts merkt! Er durchschaut den Lehrer mehr, als dieser es ahnt. Ein offenes Bekennen eines Irrtums oder eines Fehlers schadet nie bei einem vernünftigen Schüler, wenn man sonst Tüchtiges leistet und seine Pflicht erfüllt. Im Gegenteil: wer allezeit schlicht bei der Wahrheit bleibt, gewinnt Achtung und Vertrauen. Wohl gehört manchmal Mut dazu, wahr zu bleiben; dieser sittliche Mut aber ist es gerade, der dem Schüler Respekt abnötigt und ihn reizt zu gleichem Tun.

Endlich halte ich auch für sehr wichtig, daß der Lehrer auch vorbildlich wirkt durch die Art und Weise, wie er andere Personen und Leistungen beurteilt. Oft kommt der Musiklehrer in die Lage, mit seinen Schülern über Kunst und Künstler zu sprechen. In welchem Sinn und Geist geschieht das?

Wenn man Menschen um ein Urteil fragt über irgendein Kunstwerk oder einen Künstler, so ist nicht selten das erste, was man zu hören bekommt, „Kritik". Man greift nur heraus, was einem nicht gefällt, findet dieses mangelhaft und jenes falsch. Fragt man aber, was war denn richtig, künstlerisch gut, nachahmenswert, so stößt man auf naives Erstaunen: man hatte sich darüber keine Gedanken gemacht, nicht darauf geachtet.

Warum hört man viel öfter schlechte als gute Kritiken gerade von denen, die etwas von Kunst verstehen? Die einen geben sich nicht die Mühe, sich hineinzudenken und hineinzufühlen in die Eigenart des Künstlers und seine Absichten; sie versuchen gar nicht ernsthaft, ihn zu verstehen. Sie fragen nicht zuerst: was hat er gewollt? und dann: wie ist's ihm gelungen? sondern sie legen von vornherein an jede künstlerische Leistung ihren eigenen Maßstab an, ihre eigene Auffassung, ihre eigenen Theorien. Das ist ungerecht und muß jeden ernsthaft strebenden und ringenden Künstler erbittern und empören. Schopenhauer sagt einmal: „Vor ein Bild soll jeder sich hinstellen wie vor einen Fürsten — abwartend, ob und was er zu ihm sprechen werde, und wie jenen auch dieses nicht selbst anreden: denn da würde er nur sich selbst vernehmen." So soll auch der Lehrer in seinem

Urteil, im Meinungsaustausch mit seinen Schülern vor allem vorbildlich sein in der Achtung, mit der er fremder künstlerischer Eigenart begegnet, in dem Bestreben, auch denen gerecht zu werden, die andere Wege gehen als er. Und ebenso sollen seine Schüler an ihm das Bemühen sehen, überall das wirklich Gute an der Leistung des Künstlers herauszufinden, um sich daran zu bilden und zu lernen.

Andere kritisieren ja nur deshalb so scharf, um dadurch ihr Kunstverständnis zu beweisen, um ihr Wissen in helles Licht zu setzen. Sie fühlen sich groß und erhaben, weil sie Fehler und Mängel entdecken. Wie lächerlich ist das! Nicht das Schlechtmachen, sondern das Bessermachen entscheidet über die Künstlerschaft. Es ist ja so leicht, irgendwelche Schwächen herauszufinden an Kunstleistungen, die sonst himmelhoch über dem eigenen Können stehen! Auch ist es leicht, geistreich zu sein, wenn man boshaft sein darf! Weg mit solch oberflächlicher und hochmütiger, jeder Berechtigung entbehrenden Kritisiererei! Anstatt zuerst etwaige Fehler herauszugreifen, suche man lieber nach allem, was gut und schön, groß und echt ist, und bewahre eine gewisse Zurückhaltung im Urteil, wo es sich um Unvollkommenheiten, um ein Mißlingen im Einzelnen handelt. Neidlose und freudige Anerkennung der Größe, des Wertes und der Tüchtigkeit anderer und freundliche Beurteilung der sich etwa noch vorfindenden Mängel: darin muß ein Lehrer seinen Schülern vorangehen — gerade wenn er sie fördern will.

All das schließt aber keineswegs aus, daß jede Halbheit, alles Geschmacklose und Ungesunde in der Kunst unerbittlich zu verurteilen ist. Unkünstlerisches, das sich für Kunst ausgibt, darf keine milde Beurteilung erfahren; wohl aber hat alle echte Kunst, jedes ernste Kunstschaffen Anspruch auf ehrliche und gerechte Aufnahme und Besprechung.

Ich persönlich habe stets eine wichtige Aufgabe darin gesehen, diejenigen vorgeschrittenen Schüler meiner Unterrichtsklassen im Konservatorium, die später selbst Lehrer werden wollen, frühe schon anzuleiten, die Leistungen ihrer Mitschüler zu beurteilen; erst nach ihrem Urteil gebe ich das meine ab. Nicht nur lernen sie dadurch beobachten und sich über ihre Eindrücke klar werden; ebenso wichtig ist, daß sie lernen den rechten Ausdruck finden für ihre Kritik. Das Unrichtige und Fehlende muß zwar unerbittlich genannt werden, aber möglichst ohne zu entmutigen. Darum ist es ratsam, gleichzeitig mit

den Fehlern die Hilfsmittel zu nennen, die zu ihrer Überwindung führen. Allem Tadel muß herzliches Wohlwollen zugrunde liegen, der Wunsch zu helfen; der Schüler, der beurteilt wird, muß den Eindruck gewinnen: man meint es gut mit mir; man freut sich am Gelingen, nicht am Versagen. Dann wird auch die rechte Wirkung der Kritik eintreten: vermehrter Eifer, das Fehlende zu ergänzen, und der Glaube an die Möglichkeit des Bessermachens. —

Das sittliche Ziel des Unterrichts, das als notwendig erkannt wurde, setzt voraus die sittliche Persönlichkeit des Lehrers. Ist er aber diese sittliche Persönlichkeit, dann ist ihm die sittliche Beeinflussung der Schüler kein äußeres Muß, sondern innere Notwendigkeit. Als sittlicher Mensch kann er nicht anders als sittlich einwirken auf andere — bewußt und unbewußt — in Wort und Wesen. Seine hohe Aufgabe zu erfüllen, ist ihm Trieb, Bedürfnis und Freude.

4. Die pädagogische Persönlichkeit.

A. Das Arbeitsgebiet.

Leider ist es Tatsache, daß viele Musiklehrer unterrichten, ohne sich wirklich klar darüber zu werden, welche Erfordernisse in pädagogischer Hinsicht erfüllt sein müssen, ehe man es wagen darf, andere zu lehren: sie geben sich nicht darüber Rechenschaft, ob sie Lehrbegabung besitzen, noch haben sie sich angelegen sein lassen, die Kunst des Unterrichtens zu lernen. Und merkwürdigerweise gibt es — bei einer Überflutung des Musikmarktes mit Büchern über „Methoden" und Methodik — verhältnismäßig wenig ernste Versuche, die Pädagogik der Musik systematisch darzustellen. Hier ergänzend einzugreifen, ist ja der eigentliche Zweck dieser Arbeit (siehe Vorwort).

An dieser Stelle soll im besonderen von der pädagogischen Persönlichkeit die Rede sein. Ehe aber auf die pädagogische Begabung und Tätigkeit des Lehrers näher eingegangen werden kann, muß ich sein Arbeitsgebiet beleuchten; denn den eigentümlichen Aufgaben des Musiklehrers muß die Art seiner Lehrbegabung und die Weise seines Unterrichtens entsprechen.

Die am meisten vorkommende Form des Musikunterrichts ist der Privatunterricht. Welches sind seine Merkmale? Der Lehrer kann lehren, was er will und wie er will: es besteht für ihn kein allgemein-

gültiger Lehrplan, keine vorgeschriebene „Methode"; er kann die Literatur nach Gutdünken auswählen; niemand macht ihm Vorschriften über das Tempo des Vorwärtsschreitens noch über die Art und Weise der Stoffbehandlung. Er ist ganz frei und ungebunden: er bildet nicht mit anderen Kollegen zusammen einen Lehrkörper; keine Schulordnung ist über ihn verhängt. Welch beispiellose Unabhängigkeit! Welch herrliche Freiheit!

Allerdings ist nicht zu leugnen, daß diese Ungebundenheit ihre großen Nachteile hat: Dem Privatlehrer fehlt der wohltätige Einfluß, den gemeinsame Arbeit mit anderen ausübt; es fehlt der Ansporn, der aus dem Sichmessen mit anderen entsteht, aus dem Vergleich der eigenen Leistungen mit denen der Kollegen.

Besonders gefährlich ist die freie Stellung des Privatlehrers, weil nach den bisher bestehenden Verhältnissen von ihm kein bestimmtes Können verlangt wird, keine Stufe der Leistungsfähigkeit, die der Aufgabe entspricht. Es sollten wirklich nur geprüfte Lehrer und Lehrerinnen zum Unterrichten zugelassen werden: einmal um der Schüler willen, die doch vom Lehrer Einführung in die Kunst und gute Leistung und Förderung verlangen dürfen; aber nicht weniger fordert die Ehre des Musikerstandes das Verdrängen des Lehrerproletariats; endlich ist es für die Entwicklung der Kunst und das Verständnis für Kunst in weiten Kreisen von größter Bedeutung, daß unsere Jugend nur gut ausgebildeten Lehrkräften anvertraut wird. Bekanntlich geschieht schon viel zur Besserung des gegenwärtigen Zustandes, und es ist zu hoffen, daß in absehbarer Zeit noch mehr Wandel geschaffen wird.

Auch aus anderen Gründen ist die unbeschränkte Freiheit des Privatlehrers nicht immer gut. Schwachen Charakteren und trägen Menschen ist sie gefährlich. Es muß ein hohes Maß von Pflichtgefühl und Verantwortlichkeitsbewußtsein vorhanden sein, wenn einer ohne Aufsicht der Schule oder der Öffentlichkeit, ohne den Ansporn gemeinsamer Arbeit in einem größeren Kreise von Berufsgenossen, ganz auf sich selbst gestellt, allezeit in gleicher Treue seine Aufgaben erfüllen soll. Wenn er aber dieses Pflichtgefühl besitzt und den Trieb hat, weiterzustreben und sich zu bilden, dann, aber auch nur dann, bietet die Freiheit des Privatlehrers unschätzbare Vorteile — gerade weil es sich um Ausbildung in der Kunst handelt. Die „fröh-

liche Selbsttätigkeit" der Lehrer und Schüler kann sich ungehemmt entfalten. Gerade durch das Aufsichgestelltsein wird der Lehrer angeregt und gezwungen, zu suchen und zu forschen nach den besten Wegen zur Erreichung des Ziels. Es ergibt sich eine große Mannigfaltigkeit der Meinungen und eine Fülle der Erfahrungen. Wohl ist ein Irregehen leicht möglich; mancher Versuch wird als verfehlt bezeichnet werden müssen — im ganzen wird aber viel Gutes erkannt und erworben. Und wer selbst pädagogische Einsicht und Urteil besitzt, läßt sich nicht von jeder neu auftauchenden „Methode" imponieren; er ist imstande, Gutes von Minderwertigem zu unterscheiden; er erkennt, wenn etwas ohne inneren Wert, nur auf Sensation berechnet ist. Darum, weil ich die freie Entfaltung des Lehrers, das freie Suchen und Forschen als förderlich betrachte für die Kunst, kann ich mich Eugen Tetzels Meinung nicht anschließen, die er niedergelegt hat in seinem „Aufruf an die Klavierpädagogen" (Musikpädagogische Blätter, 1912, Nr. 23). Er stellt dort 25 Thesen zur Klaviertechnikfrage auf in der Hoffnung, durch Aussprache eine Verständigung und Einigung aller Musikpädagogen in dieser Frage zu erzielen. In ihnen wünscht er nicht nur die allgemeine Kenntnis und Anerkennung der physikalischen Voraussetzung der Klangerzeugung, sondern er erstrebt auch eine ganz einheitliche Methode, völlige Übereinstimmung der Mittel und Wege zur Ausbildung der Technik. Ich darf wohl erwähnen, daß ich Herrn Tetzel als Methodiker der Technik besonders hoch schätze und seinen Thesen fast ausnahmslos zustimme; aber ich glaube nicht, daß es im Interesse des Klavierspiels ist, wenn alle Lehrer sich bis in die Einzelheiten hinein auf eine Methode sozusagen verpflichten. Es könnte leicht zu schablonenhafter Aneignung und Anwendung der Grundsätze kommen; das eigene Prüfen, Forschen und Versuchen wird unterbunden. Ohne eigenes Suchen und Finden aber wird der Unterricht tot, auch wenn die Erkenntnisse noch so richtig sind! „Der Geist ist es, der lebendig macht." Wohl ist es unendlich wichtig, daß besonders die Schüler, welche später den Lehrberuf ergreifen wollen, eingeweiht werden in alle wirklich wertvollen Erkenntnisse der Gegenwart und eine gründliche Ausbildung in der Musikpädagogik und Methodik empfangen, damit sie wiederum diesen neuen Errungenschaften Eingang verschaffen und Veraltetes und Falsches verdrängen. Aber fast noch wichtiger ist es, sie anzuregen und anzuleiten zu selb-

ständigem pädagogischen Schaffen, zum Durchdenken und Lösen der ihnen entgegentretenden immer neuen methodischen und pädagogischen Probleme.

Außerordentlich wichtig ist die Freiheit und Unabhängigkeit des Privatlehrers vor allem deshalb, weil ihm dadurch die Möglichkeit gegeben ist, bis ins Einzelne hinein den Schüler individuell zu behandeln. Er kann die besondere musikalische Begabung, die physischen und psychischen Anlagen, die persönlichen Verhältnisse voll berücksichtigen. In viel geringerem Maße als beim Schulunterricht handelt es sich ja in der Musik, besonders bei weiter vorgeschrittenen Schülern, um Beibringung eines ganz bestimmten Wissensstoffes; vielmehr ist es vor allem die Aufgabe des Lehrers, die künstlerischen Anlagen und Kräfte hervorzulocken und zur Entwicklung zu bringen. Darum ist weitgehendes Individualisieren so notwendig und alles zu begrüßen, was es erleichtert.

Anders gestaltet ist der Unterricht in Musikschulen und Konservatorien. Die Einrichtungen sind wohl im einzelnen voneinander abweichend; in einigen Hauptpunkten stimmen aber doch die meisten miteinander überein; darum sei es mir gestattet zu verallgemeinern: Meist wird die Literatur, soweit es sich um entscheidende Studienwerke handelt, vorgeschrieben, ebenso ein bestimmtes Pensum, das in einem Studienjahr erledigt werden muß. Es besteht demnach ein bestimmter Lehrplan, oft auch eine bestimmte Lehrmethode. Damit hängt zusammen eine Art Klassensystem: die Einteilung in Vorbereitungsklassen — umfassend Elementar- und Mittelstufen — und Ausbildungsklassen. Der Übergang von einer Stufe zur anderen bedeutet meist auch Lehrerwechsel.

Welche künstlerischen Vorteile erwachsen aus dem in dieser Weise angeordneten Unterricht im Vergleich zum Privatunterricht? Mir scheint, er bietet eine Art Garantie für gewissenhafte und ernste Arbeit. Der Schüler hat in der Regel gute, pädagogisch wertvolle Literatur zu studieren; die Einteilung in Jahresklassen und die jährlichen Prüfungen mit ihren vorgeschriebenen Aufgaben fordern von Lehrern und Schülern Anstrengung und Fleiß und spornen an zu Höchstleistungen. Ja, auch der Lehrerwechsel kann für den Schüler Förderung bedeuten, wenn er dadurch verschiedene Unterrichtsarten kennenlernt, wenn ein Lehrer den anderen günstig ergänzt. Durch

diese Verordnungen und Bestimmungen sind sozusagen Zäune aufgerichtet gegen die Gleichgültigkeit oder Unzuverlässigkeit mancher Lehrer, gegen etwaigen Mangel an Geschmack und pädagogischer Einsicht bei der Auswahl der Literatur. (Ich will hier den entscheidenden Vorzug des Konservatoriumsunterrichts vor dem Privatunterricht unerwähnt lassen: die vielseitige musikalische Ausbildung auch auf musikwissenschaftlichem Gebiet; es liegt mir an dieser Stelle nur daran, die eigentliche Fachausbildung zu beleuchten.)

Aber die Nachteile des Unterrichts, wie ich ihn eben schilderte, können auch recht bedeutend sein. Wenn alle Schüler denselben Lehrgang durchmachen müssen — ungeachtet ihrer persönlichen und künstlerischen Eigenart — so sind der individuellen Behandlung doch enge Grenzen gesteckt: welch ein Schaden für die künstlerische Entwicklung! Und dann: eine einheitliche persönliche Leitung ist ausgeschlossen. Kaum hat ein Lehrer seinen Schüler recht erkannt und den Weg gefunden, wie er ihn am besten fördert, kaum hat ein Schüler verstanden, worauf es seinem Lehrer ankommt, und die erstrebte Richtung eingeschlagen, so tritt der Wechsel ein und damit ein neues „miteinander Fühlung nehmen", manchmal auch andere Auffassungen, andere Ziele, eine Umwertung der Werte. Die Einheitlichkeit des Unterrichts ist im günstigsten Fall eine rein äußerliche, durch den Lehrplan geschaffene; viel wertvoller aber ist die innere Einheitlichkeit, die durch die eine Lehrerpersönlichkeit gegeben ist.

Und wenn gar die Lehrer der Ausbildungsklassen nicht zugleich die besten Pädagogen des Instituts sind — was vorkommen soll — wie herb ist es dann für tüchtige, befähigte Lehrer der Mittelstufen, ihre Schüler abgeben zu müssen gerade in dem Augenblick, wenn die Früchte ihrer Arbeit sich einstellen! Ein „Weitergeben" der Schüler kann nur dann mit fröhlichem Herzen geschehen, wenn man überzeugt ist, daß der Schüler dadurch gewinnt.

Auch für die Lehrer, nicht nur für die Schüler, ist ein Klassensystem mit häufigem Lehrerwechsel nicht ohne Bedenken: wie eng ist dann oft der Wirkungskreis! Nur Mittelstufe, nur Unterstufe, wie stumpft das ab! wie gleichförmig und eintönig wird der Unterricht! wie beschränkt die Literatur, die man tagtäglich hört und durcharbeitet! Muß das nicht nach und nach die Freudigkeit zur Arbeit rauben, die pädagogische Entfaltungsmöglichkeit unterbinden, das Handwerks-

mäßige begünstigen? Wie soll ein Lehrer seine Schüler begeistern für die Kunst, wenn er selbst eingespannt ist in unkünstlerischen Schulbetrieb? Wie soll er anregen und reizen zum raschen Vorwärtskommen, wenn er selbst stets verzichten muß auf die Freude, das Ziel bei seinen Schülern erreicht zu sehen?

Idealer und der Kunsthochschule entsprechender erscheint mir der Standpunkt: wirklich künstlerisch gebildete und pädagogisch erfahrene, kurz, möglichst tüchtige Lehrer anzustellen, ihnen dann aber volle Freiheit der Art und Weise des Unterrichts zu gewähren; es soll keinem verwehrt sein, seine Schüler so weit heranzubilden, als er vermag. Er ist dadurch allein imstande, sich die Stellung und das Ansehen zu erringen, das seinem Können entspricht. Eine natürliche Scheidung in Unterlehrer und Ausbildungslehrer, in Nebenfach- und Hauptfachlehrer ergibt sich auf diese Weise von selbst; dennoch können die Grenzen fließend bleiben. Jedenfalls ist der Entfaltungsmöglichkeit des Lehrers weitester Spielraum gegeben; der tüchtige Lehrer genießt die Früchte seiner Arbeit selbst, und sein berufliches Leben ist reicher und vielseitiger. Nicht minder groß ist der Gewinn für den Schüler. Er kann individuell und doch nach einheitlichem Plan geführt werden und so eine ungehemmte künstlerische Entwicklung nehmen. Diese Form des Unterrichts, die im wesentlichen dem Leipziger Konservatorium sein Gepräge gibt, ist meiner Meinung nach prinzipiell geradezu ideal — sie vereint die Vorzüge beider Systeme.

Fast überall ist der Unterricht in Musikschulen so gestaltet, daß mehrere Schüler, zwei bis drei, eine Klasse bilden und gemeinsam zur Stunde kommen. Die Schüler sollen nicht nur selbst spielen und korrigiert werden, sondern sie sollen auch durch Hören lernen; einer soll durch den anderen angespornt und gefördert werden. Wohl bleibt für den einzelnen dadurch nur wenig Zeit; man darf aber nicht vergessen: ein Lehrer gewinnt sehr bald die Fähigkeit, Entscheidendes und Wichtiges herauszugreifen, konzentriert zu arbeiten und die Zeit auszukaufen. Die Notwendigkeit, sich kurz zu fassen, manchmal nur anzudeuten, nur an einem Punkt eingehend zu erklären, was der Schüler bei vielen Gelegenheiten anwenden muß, erzieht ihn zweifellos zu eigenem Denken und Versuchen, zu selbständiger Arbeit. Den Vorteilen des Privatunterrichts stehen also hier andere entgegen, so

daß, bei intelligenten Schülern wenigstens, die Frage unentschieden bleiben muß, welche Art des Unterrichts die meiste Förderung verspricht.

B. Die Lehrbegabung.

Keine künstlerische Entwicklung und Betätigung ohne künstlerische Begabung — das leuchtet jedem ein! Viel weniger wird daran gedacht, daß auch der Lehrberuf eine ganz besondere Anlage voraussetzt, die Lehrbegabung, die durch kein Wissen und Können, weder durch Fleiß noch durch Gewissenhaftigkeit ersetzt werden kann. Wie oft wird das übersehen bei der Berufswahl! Statt vor allem nach der Begabung zum Musiklehrerberuf zu fragen und davon nicht zum mindesten die Entscheidung für die Zukunft abhängig zu machen, sind andere Gesichtspunkte ausschlaggebend. Und doch wird sich nur da Freude und Befriedigung am Beruf und wirklicher Erfolg einstellen, wo diese Gabe des Unterrichtens vorhanden ist.

Wie oft wird gesündigt im Musiklehrerberuf, weil diese Gabe mangelt! Es gibt Lehrer von solcher Gedankenlosigkeit und Unselbständigkeit, daß sie sich einfach an das halten, was ihnen selbst einst beigebracht wurde; sie benützen auch fast nur dieselben Etüden und Stücke, die sie früher studierten. Welch enge Umgrenzung ihres Wirkens! Aber davon noch ganz abgesehen: man darf doch nicht einen Einzelfall zum allgemeingültigen Muster erheben! Seine Schüler muß man oft ganz anders leiten, als man selbst geleitet wurde — auch wenn jener Unterricht ausgezeichnet war. Wie oft aber ist das nicht der Fall! Und wie unzuverlässig und lückenhaft ist oft die Erinnerung! Für den Elementarunterricht fehlt darum gewöhnlich jegliches Vorbild — ist's dann ein Wunder, daß unglaubliche Unkenntnis und Hilflosigkeit gerade hier bei jungen Lehrern sich findet?

Wer eine höhere Ausbildung an einem guten Konservatorium empfängt, wird allerdings besser gerüstet sein. Neben der Unterweisung, die ihm in seinem Fach zuteil wird, hat er Gelegenheit, pädagogische Beobachtungen zu machen an seinen Studiengenossen. Er sieht, wie bei den Mitschülern Fehler sich zeigen und bekämpft werden, die ihm selbst fremd sind, sieht, daß jeder wieder anders behandelt wird. Wer hier aufmerkt und mit Verständnis dem Unterricht folgt, kann viel lernen, manchen wertvollen Wink bekommen und Erfahrungen

sammeln, die für später wertvoll sind. Ja, ich meine, Konservatoriumslehrer sollten ihre Schüler ganz besonders darauf aufmerksam machen, diese sich ihnen bietende Gelegenheit, unterrichten zu sehen, doch recht auszunützen.

Aber auch diese Beobachtungen genügen bei weitem nicht. Es handelt sich trotz allem um Einzelfälle, die nicht verallgemeinert werden dürfen; es bleiben Lücken. Was noch fehlt, ist die klare Erkenntnis über Zweck und Ziel des Unterrichts im allgemeinen wie im einzelnen, die Übersicht über den gesamten Unterrichtsstoff und Kenntnis seiner planmäßigen Verwendung.

Diesem Mangel versucht man in Konservatorien abzuhelfen durch Unterweisung in Methodik und Pädagogik; oft ist auch ein Seminar angegliedert, in dem die angehenden Lehrer unter Leitung eines erfahrenen Pädagogen sich selbst im Unterrichten üben können.

Wie wertvoll ist das alles! Vor manchen Irrwegen kann man so bewahrt bleiben, viel unverständiges Tun wird verhütet. Aber man überschätze doch die Bedeutung solcher Stunden nicht! Es bleibt doch alles totes Wissen, es kann nicht umgesetzt werden in rechter Weise, zur rechten Zeit in lebendiges Wirken, wenn die pädagogische Begabung fehlt. Ist sie aber vorhanden, dann allerdings ist alles, was man selbst lernt, was man hört und sieht, ungeheuer wertvoll; dann wird alles zu einer Schule der Pädagogik. Ohne eigene Begabung zum Lehren sammelt man alle Beobachtungen, Anregungen und Belehrungen an wie in einer großen Vorratskammer; man holt sie bei Gelegenheit hervor und verwendet sie — manchmal richtig, manchmal unrichtig. Wer aber die Gabe des Lehrens besitzt, der assimiliert alles Gelernte; es verwächst mit dem pädagogischen Ich, und nun vermag er aus seinem Eigensten heraus, aus dem, was er ist und geworden ist, einheitlich und doch vielgestaltig zu lehren und zu erziehen.

Alles Wissen ist unfruchtbar ohne Lehrbegabung; ebenso gilt aber auch: die Lehrbegabung allein nützt nichts. Gründliches Wissen ist notwendige Voraussetzung pädagogischer Wirksamkeit. Darum muß von jedem Lehrer gefordert werden: Kenntnis der Literatur, einschließlich der Elementarliteratur, Kenntnis der allgemeinen methodischen und pädagogischen Grundsätze, Kenntnis der Harmonie- und Formenlehre, der Musikgeschichte und Ästhetik — wenn auch nicht

bis ins einzelne hinein — und Verständnis für Stil und geistigen Inhalt der Kunstwerke. Wohl darf mancher Lehrer seinem Wissen etwas engere Grenzen ziehen — je nach der besonderen Art seiner Wirksamkeit. Die Beherrschung *seines* Gebietes muß aber gefordert werden nach *jeder* Seite hin. Verbindet sich mit diesen gründlichen Kenntnissen pädagogische Begabung, dann sind die Voraussetzungen für gründlichen Unterricht gegeben.

Worin aber besteht diese ausschlaggebende pädagogische Anlage? Was ist das *Wesen der Lehrbegabung?*

In erster Linie besteht die Lehrbegabung in der *Fähigkeit der Mitteilung und Darstellung auf Grund der Erkenntnis des Lehrstoffs und der Mittel des künstlerischen Ausdrucks.*

Alles künstlerische Schaffen ist seinem Ursprung nach instinktiv, unbewußt. Wohl wird jeder große Künstler alle seine Geisteskräfte in den Dienst seiner Kunst stellen; dennoch bleibt es dabei: er gestaltet in vieler Hinsicht, ohne sich Rechenschaft zu geben über sein Tun. Ein hochbegabter Pianist zum Beispiel braucht sich nicht unbedingt bewußt zu werden des formellen Aufbaus und ästhetischen Inhalts der von ihm vorgetragenen Komposition oder der von ihm gewählten Mittel des Ausdrucks. Er lebt sich ein in Stil und Stimmung des Werkes und gibt seinem Empfinden künstlerischen Ausdruck, oft ohne sich zu fragen, warum und wie er dazu kommt. Ganz anders der Pädagoge: Er sieht alles Kunstschaffen, eigenes und fremdes, von einem anderen Gesichtspunkt aus an. Er will und muß sich bewußt werden: worin besteht künstlerisches Spiel, welche Ausdrucksmittel stehen einem zu Gebote, wie soll man sie anwenden, wie wirken sie? Er muß den Dingen auf den Grund gehen, muß den Ursachen nachspüren, muß den Weg zum künstlerischen Ziel klar erkennen und übersehen — dann wird er seinen Schülern ein rechter Führer sein.

Ebenso wichtig wie der Inhalt ist die Art und Weise der Belehrung. Es kommt im Unterricht sehr viel an auf klare, verständliche, lebendige und anschauliche *Darstellung* des Lehrstoffs. Nicht jeder, der klar zu denken vermag, ist ohne weiteres imstande, seinen Gedanken auch den richtigen Ausdruck zu geben, sich anderen mitzuteilen. Vom Pädagogen muß aber diese besondere Gabe der Mitteilung gefordert werden. Er muß für das, was er zu sagen hat, die

treffende Form prägen; er muß sich so klar ausdrücken, daß jeder versteht, worauf es ihm ankommt; er muß so fesselnd, lebendig und anschaulich reden, daß der Schüler sich mitten hineingestellt sieht in die Sache und davon erfaßt und angezogen wird.

Einem Mißverständnis möchte ich hier von vornherein begegnen. „Interessant" reden, in Bildern und Gleichnissen, in schwungvoller Weise, mit „blühendem" Stil, das macht nicht den Lehrer aus. Im Gegenteil: manchmal verhüllt „geistreiches" Reden nur den Mangel an Klarheit der Gedanken und der Darstellung, den Mangel an pädagogischer Einsicht und pädagogischen Fähigkeiten. Zwar gilt das nicht von allen. Mancher tritt vielleicht bewußt in Gegensatz zu lehrhafter Darstellung: er glaubt — weil es sich um Kunst handelt — besser zu fördern durch ästhetische Betrachtungen in bilderreicher Sprache als durch schlichte, einfache Unterweisung. Diese Auffassung hat etwas Verführerisches. Doch lasse man sich nicht beirren! Gewiß soll hier nicht einer nüchternen, pedantischen und trockenen Schulmeisterei das Wort geredet werden. Lebendige und fesselnde Darstellung ist von größter Bedeutung, aber sie muß Hand in Hand gehen mit dem Bestreben, sich so klar, so knapp und so einfach wie möglich auszudrücken. „Einfache" Ausdrucksweise ist keineswegs leicht, sondern eine rechte Kunst und meist erst das Ergebnis andauernden Ringens nach Klarheit und Einfachheit. Auch dem pädagogisch Begabten fällt sie nicht in den Schoß. Der Besitz der Gabe der Mitteilung genügt noch nicht; sie muß erst entwickelt werden durch entsprechende Selbsterziehung. Auch eine gute Anlage kann verkümmern, wo diese Selbsterziehung fehlt. „Die Herrschaft über das Wort" gewinnt man nur durch strenge Selbstzucht.

Die andere Seite der Lehrbegabung besteht in der Fähigkeit, die individuellen Anlagen des Schülers richtig zu erkennen und herauszubilden. Niemand vermag recht zu erziehen ohne Menschenkenntnis und ohne die Fähigkeit, sich einzufühlen in andere. Aber dies Vermögen allein macht doch den Erzieher noch nicht aus. Auch Menschenkenntnis ist ihrem Ursprung nach instinktiv, ist zum großen Teil ein Ahnen und Fühlen der Eigenart des anderen. Für den Pädagogen ist aber entscheidend, daß er dies unbewußte Ahnen und Fühlen umzusetzen vermag in bewußtes Erkennen. Der geborene Lehrer ist nicht nur ausgestattet mit psychologischem Feingefühl, sondern auch mit

scharfer Beobachtungsgabe und mit klarem Blick für alle Anlagen und Wesenseigentümlichkeiten, alle Vorzüge und Schwächen seiner Schüler.

Hat er Einsicht und Verständnis für die persönliche Eigenart des Schülers gewonnen, so ist er fähig, ihn mit pädagogischer Weisheit zu behandeln. Er wird das rechte Wort finden zur rechten Zeit. Bald muß man ja loben, bald tadeln — und zwar anders bei den verschiedenen Charakteren, anders zu verschiedenen Zeiten. Die einen muß man ermutigen, die anderen niederhalten; in dem einen Fall muß man Zwang anwenden, im anderen volle Freiheit lassen; manche Schüler muß man suggestiv beeinflussen, andere muß man zur Selbständigkeit reizen und erziehen.

Ebenso wichtig ist die klare Erkenntnis der künstlerischen Gaben und Anlagen des Schülers. Nur auf Grund dieser Erkenntnis kann der Lehrer die rechten Wege einschlagen zu seiner Förderung, die rechten Wege auch zur Bekämpfung und Überwindung aller Hindernisse, die sich seinem Streben entgegenstellen. Jede Gabe, die er entdeckt, sieht er daraufhin an: zu welchen Hoffnungen berechtigt sie? welches sind die Mittel, sie zur Entfaltung zu bringen? Jeder Fehler und jeder Mangel weckt in ihm den Trieb, die Wege zur Abhilfe und Überwindung zu finden. Alles studiert er, die physischen, seelischen und geistigen Fähigkeiten seiner Schüler, und alle Erkenntnisse stellt er in den Dienst seiner Erziehungsaufgabe.

Das höchste Ziel aller künstlerischen Erziehung ist zweifellos, die künstlerische Eigenart des Schülers zu wecken und voll zur Entfaltung zu bringen. Der rechte Pädagoge will durchaus nicht Nachahmer sich heranbilden; er will nicht seine eigene Anschauung und Auffassung anderen aufzwingen; vielmehr will er Spielraum geben aller Eigenart, ja er will zur Selbständigkeit erziehen. Er will die schlummernden Kräfte wachrufen und sie zur natürlichen und freien Entwicklung bringen.

Aber es wäre irrig, anzunehmen, daß ein Talent sich am besten entfaltet, wenn ein Lehrer seinem Schüler keine Vorschriften macht und keine Schranken setzt, wenn er ihm volle Freiheit gewährt, sich künstlerisch „auszuleben" nach seinem Sinn. Im Gegenteil: wo feste Leitung fehlt, da irrt der junge Schüler, er macht Umwege oder verdirbt gar seine schöne Gabe. Keine freie Entwicklung ohne sichere,

zielbewußte Leitung. Mit fester Hand den Schüler zu dem Ziel zu führen, das er selbst erreichen will und das seinen Anlagen entspricht: das ist die hohe Kunst, die nur der geborene Pädagoge recht auszuüben vermag (siehe S. 38 ff.).

So kann man zusammenfassend sagen: die Aufgabe eines Lehrers ist bewußte Durchdringung des Lehrstoffs und dessen Übermittlung an den Schüler, daß dieser zum vollen Verständnis der Sache gelangt; klare Erkenntnis aller Eigenart des Schülers, besonders auch aller künstlerischen Eigenart, und eine Leitung, die seinen künstlerischen Anlagen zu ungehemmter Entfaltung verhilft. Diese Aufgabe vermag, wie gesagt, niemand zu lösen ohne Lehrbegabung. Aber diese Lehrbegabung bedarf doch, wie jede Begabung — das sei immer wiederholt — der stetigen Ausbildung. Nur wo ein Lehrer fortgesetzt an sich arbeitet und sich ernstlich müht, seine pädagogischen Fähigkeiten zu entwickeln und ihrer Herr zu werden, wird das Ziel seines Berufs wirklich erreicht.

C. Autorität.

Tiefgreifende Beeinflussung ist nur dort zu erreichen, wo der Schüler die geistige Überlegenheit des Lehrers spürt und sich ihr willig unterordnet. Ohne Autorität keine Erziehung. Wer seinen Schülern nicht Respekt einzuflößen vermag, ist verloren.

Was verleiht Autorität? Sind es die künstlerischen und intellektuellen Fähigkeiten und Leistungen? Wenn dem so wäre, wie erklärt es sich dann aber, daß Lehrer, die über ein bedeutendes Können und Wissen verfügen und lebendig und anschaulich darzustellen vermögen, doch nicht „fertig" werden mit ihren Schülern, ihnen trotz allem nicht zu imponieren vermögen?

Zwar kann nicht geleugnet werden, daß ohne überlegenes Wissen und Können keine Autorität sich behaupten kann. Wenn ein Schüler in diesem Punkte keine Hochachtung vor seinem Lehrer hat, dann ist von vornherein eine erzieherische Beeinflussung ausgeschlossen. Aber es kommt vor, daß ein Lehrer seinen Schülern in seinem Fach als volle Autorität gilt; sie bewundern ihn und erkennen seine Bedeutung an; dennoch fehlt die rechte Ehrfurcht, der wahre Respekt. Sie fühlen, ihm fehlt die geistige Herrschaft über sie: er ist keine pädagogische Persönlichkeit.

Nun hat nicht jeder, wie wir schon früher sahen, die Gabe, andere Menschen zu führen und sie seinem Willen untertan zu machen. Wer die Gabe des Herrschens besitzt, der wird nie eine Schwierigkeit darin finden, sich Respekt zu verschaffen. Das ist für ihn keine Kunst und kein Problem — der Respekt stellt sich von selbst ein. Nun ist aber jeder Lehrer vor die Notwendigkeit gestellt, sich den Schülern gegenüber zu behaupten. Wodurch ist ihm das möglich?

Zuerst möchte ich der Meinung entgegentreten, als ob durch rein äußere Mittel, wie Strenge, Schärfe, Unerbittlichkeit und Unnahbarkeit, der Respekt hervorzurufen sei. Gewiß, man kann auf diese Weise Furcht einflößen und eine sklavische Unterordnung erzwingen; aber innerlich wird der Schüler nicht überwunden. Das Geheimnis der Autorität liegt in der inneren geistigen Herrschaft über den anderen. Wie gewinnt man sie?

Sicher ist: keimhaft muß die Gabe der Autorität vorhanden sein — sonst darf man nicht Lehrer werden. Diese Gabe muß entwickelt werden; ihre Entwicklung aber findet sie nur durch Selbstbeherrschung. Nicht bei anderen muß man anfangen mit dem Beherrschen, sondern bei sich selbst. Sich selbst muß man „haben", sich selbst bezwingen — daraus erwächst dann die Macht, der Einfluß auf andere. In ernster, andauernder Selbsterziehung und Pflichterfüllung erstarkt der Wille, und dieser Wille ist die geistige Kraft, die sich Autorität erringt. Wer sich als ein Herr erweist seiner selbst, dessen Persönlichkeit wird in ihrer Geschlossenheit von jedem anerkannt und geachtet.

Wahrer Respekt ist Hochachtung vor der Persönlichkeit des anderen. Wo er nur auf äußerlich angenommenem Wesen beruht, fällt er dahin, sobald die Täuschung erkannt wird; wo er aber durch die Persönlichkeit des Lehrers selbst hervorgerufen wird, hat er Dauer. Zur Aufrechterhaltung der Autorität bedarf es in der Regel durchaus keiner besonderen Strenge und Unnahbarkeit, im Gegenteil: gerade im persönlichen Nahekommen — bei innerer geistiger Überlegenheit — liegt eine eigentümlich gewinnende und überwindende Kraft. Freundlicher, herzlicher, ja vertraulicher Verkehr mit dem Schüler tut der Autorität keinen Abbruch.

Wahre Autorität wirkt nicht erdrückend, nicht furchteinflößend, sondern vertrauenweckend. Beruht der Respekt des Schülers auf

Hochachtung vor dem sittlichen Ernst des Lehrers und seiner künstlerischen und pädagogischen Tüchtigkeit, so wird von selbst zu diesem Respekt sich das Vertrauen gesellen. Inneres Aufsehen und Vertrauen ist dicht beisammen. Wo aber Vertrauen ist, da ist auch unbedingte Bereitwilligkeit, sich leiten und beraten zu lassen. Und darauf kommt viel an: Wie oft kann ein Schüler nicht gleich erkennen, ob der von seinem Lehrer eingeschlagene Weg auch wirklich der richtige ist. Nicht sofort ist der Erfolg seiner Bemühungen zu sehen; manches scheint nutzlos, manches sogar vom Ziele abzuführen. Keine Erklärungen und Beteuerungen können ihn überzeugen, wenn das Vertrauen fehlt. Nur wenn er seinem Lehrer glaubt, vermag er zu warten und — ohne ganz zu begreifen — doch alle Anweisungen und Vorschriften gewissenhaft auszuführen. Kein Lehrer kann ohne dieses Vertrauen seiner Schüler auskommen.

Vertrauen läßt sich nicht befehlen. Wohl kann und muß man es erleichtern. Man soll seinen Schülern Gründe angeben für seine Anordnungen, ihnen Einblick gewähren in seine Absichten und Pläne, Weg und Ziel zeigen. Aber damit allein erwirbt man sich noch kein Vertrauen. Im letzten Grunde ruht Vertrauen nicht auf Einzelheiten, sondern auf der Gesamtpersönlichkeit in ihrer autoritätschaffenden Macht.

Diese Persönlichkeit findet auch ohne weiteres **Gehorsam**. Von dem Wesen und der Bedeutung des Gehorsams machen sich heutzutage viele Leute einen ganz falschen Begriff. Mit Gehorsam verbindet sich die Vorstellung von Herabwürdigung. Vollends einem Musiklehrer räumen weder Eltern noch Schüler das Recht ein, von Gehorsam zu reden. Wer wagt von einem Musikschüler „Gehorsam" zu fordern?

Und doch ist erfolgreicher Unterricht ganz ausgeschlossen ohne Gehorsam. Unmöglich kann ein Lehrer darauf verzichten, daß sich der Schüler seiner Leitung unterwirft und das tut, wozu er ihn anleitet. Aber es ist nicht pädagogisch, auf den Gehorsam als auf ein Recht zu pochen, einfach Befehle zu erteilen und blindes, willenloses Sichunterwerfen zu fordern, sondern der Lehrer selbst muß diesen Gehorsam im Schüler hervorrufen. Dieselbe geistige Kraft, die das Vertrauen weckt, bewirkt auch den Gehorsam; ja, mit dem Vertrauen ist schon gleichzeitig der Gehorsam gegeben. Äußerer Zwang erreicht immer nur ein äußeres Sichbeugen und Folgen. Die Hochachtung vor der persönlich-

keit des Lehrers, vor seiner geistigen Überlegenheit bringt einen freiwilligen, fröhlichen Gehorsam hervor, einen Gehorsam aus innerster Überzeugung. Solcher Gehorsam erniedrigt nicht.

So beruht wahre Autorität vor allem auf der sittlichen und pädagogischen Persönlichkeit des Lehrers — nicht zuerst auf irgendwelchen äußeren Mitteln. Dennoch darf man diese äußeren Mittel — das mag jetzt noch betont werden — nicht ganz außer acht lassen. Sie sind doch zur Aufrechterhaltung des Respekts von einer gewissen Bedeutung, und je geringer die geistige Kraft der Persönlichkeit ist, desto mehr hüte man sich davor, die Stützen der Autorität einzureißen. Solche Stützen sind vor allem: Konsequenz und Disziplin. Läßt es ein Lehrer an diesen beiden Stücken fehlen, dann darf er sich nicht wundern über einen Mangel an Respekt bei seinen Schülern.

Nun liegt es ja gerade in der Natur der Sache, daß man eine starke, geschlossene Persönlichkeit gar nicht darauf aufmerksam zu machen braucht, daß sie konsequent sein solle in der Erziehung und auf äußere Zucht und Ordnung zu halten habe. Denn beides ist ihr selbstverständlich und entspringt einer inneren Notwendigkeit und innerem Bedürfnis. Wer strenge Selbstzucht übt und gegen sich selbst unerbittlich konsequent ist, der muß auch in der Erziehung anderer Konsequenz und Disziplin beweisen. Aber nicht allen ist dies innere „Muß" gegeben. Ihrer ganzen Anlage nach kostet es sie starke Überwindung und Anstrengung, konsequent zu sein und auf Ordnung zu halten. Um so wichtiger ist es, daß sie einsehen, wie unbedingt notwendig das eine wie das andere ist, um die Autorität zu behaupten. Sie dürfen hier die Überwindung nicht scheuen.

Wer konsequent ist, beweist damit geradezu seine geistige Überlegenheit. Gelingt es einem Schüler, den Lehrer zu beeinflussen, ihn umzustimmen und seinen Wünschen gefügig zu machen, sei es durch Bitten und Drängen, durch passiven Widerstand oder offene Widersetzlichkeit, so beweist er, daß er der Stärkere ist von beiden. Weicht der Lehrer ab von dem, was er als recht und notwendig erkannte und betonte, so hat auch sofort seine Autorität gelitten. Der Schüler weiß: ich muß es nur richtig anfangen, muß nur lange genug widerstehen, dann siege ich. Dazu darf es niemals kommen. Die geistige Kraft des Lehrers muß sich der des Schülers überlegen zeigen in unbeirrtem Festhalten an allem, was zu seinem Besten dient. Der Schüler muß

wissen, daß sein Lehrer konsequent bleibt: das imponiert ihm; das will und wünscht er im Grunde selbst; denn er begehrt recht eigentlich danach, aufzusehen zu ihm. „Das Kind und der Schüler ist für nichts dankbarer als für eine feste, leitende Hand, die es dahin führt, seiner schwankenden Neigungen und Triebe allmählich Herr zu werden" (F. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen, 3. Auflage, 1912, S. 183).

Genau ebenso ist die Autorität nicht aufrecht zu erhalten ohne Disziplin. Man darf nicht dulden, daß die Schüler „sich gehen lassen", daß sie zerstreut und unaufmerksam sind, zur Unzeit plaudern und lachen oder sonst sich ungehörig benehmen. Auch hier gilt gewiß: wer sich selbst zu beherrschen gelernt hat, wer ein Feind geworden ist aller inneren Zuchtlosigkeit, der kann auch die äußere nicht ertragen. Solcher Persönlichkeit gegenüber wagen die Schüler gar nicht, den Ernst des Unterrichts zu durchbrechen, und wenn es doch geschieht, so genügt meist ein Blick oder ein kurzes Wort, und die Ordnung ist wieder hergestellt. Der in Selbstzucht gestählte Wille ist die Ordnung schaffende, geheimnisvolle Kraft, der sich der Schüler willig beugt. Wer aber über diese Macht nicht ohne weiteres verfügt, der muß um so mehr bestrebt sein, die äußere Ordnung und Zucht aufrecht zu erhalten.

Gewiß: nicht jedem gegenüber genügt ein Wort oder gar ein Blick. Es gibt Schüler, die haben kein rechtes Gefühl für geistige Überlegenheit. Sie kennen auch nicht die Schranken, die eingehalten werden müssen: sie werden leicht „frech"; sie widersetzen sich den Anordnungen der Lehrer oder versuchen gar, ihnen Vorschriften zu machen. In solchen Fällen ist es notwendig, daß ein Lehrer diesen Schülern machtvoll entgegentritt und sie unzweideutig fühlen läßt, daß er gesonnen ist, sich nichts gefallen zu lassen. Sie müssen merken, daß ihm ihr Verhalten nicht im mindesten imponiert. Entscheidend ist dabei, daß er die allererste Gelegenheit, wenn ein Schüler ihm entgegentritt, wahrnimmt, um ihn in seine Schranken zurückzuweisen. Oft braucht's dann nicht viel, bis der Schüler merkt, daß er „an den Unrechten" gekommen ist, daß er nicht durchdringt. Der eine Mißerfolg genügt: er ändert sein Verhalten. — Nicht alle sind so schnell überwunden; aber wenn sie jedesmal energisch zurückgewiesen werden, so ist doch nach einiger Zeit auch ihnen ihre Stellung klar geworden — und

oft kann man diesen selben Schülern später freundlich, ja herzlich begegnen, ohne fürchten zu müssen, daß sie neue Grenzüberschreitungen begehen oder falsche Schlüsse ziehen aus vertraulichem Entgegenkommen. — Nützt alles nichts, dann heißt es: biegen oder brechen. Ohne Anerkennung der Autorität kein gedeihliches Arbeiten, kein Einfluß, kein Erfolg. Hier gibt's keine Wahl.

Aber wir dürfen doch nicht außer acht lassen: nicht jede Widersetzlichkeit entspringt mangelndem Respekt, wirklicher Aufsässigkeit oder Frechheit. Sehr eigentümliche Bemerkungen und sonderbare Handlungen können herrühren aus Ungeschick, Mangel an Takt, Unüberlegtheit oder Beschränktheit. Liegt keine schlimme Absicht vor, so ist es am besten, man „überhört" manches oder man sucht freundlich zurechtzustellen, harmlos aufzufassen.

Besonders schwierig zu behandeln sind manche Schüler, die von anderen Lehrern kommen. Sie verhalten sich ablehnend — nicht aus bösem Willen, sondern aus einem gewissen zähen Festhalten am Alten, oft aus wirklich dankbarer Anhänglichkeit an ihren bisherigen Lehrer. Sie meinen, es wäre Untreue, sofort rückhaltlos sich einem anderen anzupassen. Diese Zurückhaltung, selbst Widersprechen und Mißtrauen verwechsle man nicht mit respektloser Auflehnung. Man lasse den Schülern Zeit, Vertrauen zu fassen, und behandle sie klug und einsichtsvoll, bis sie gewonnen und überzeugt sind.

D. Innere Freiheit und Unbefangenheit.

In der pädagogischen Persönlichkeit ist das Doppelte gegeben: die Lehrbegabung und die geistige Kraft und Überlegenheit, die Vertrauen erzeugt und dem Wort und Wirken Eingang schafft. Zur vollen und ungehemmten Entfaltung der pädagogischen Persönlichkeit kommt es aber nur, wo ein Lehrer in *Unbefangenheit* und *innerer Freiheit* vor seinem Schüler steht. Diese innere Freiheit fehlt aber manchem. Das ist gerade die Qual und Fessel so manchen Lehrers: er hat mit Angst oder Schüchternheit zu kämpfen. Es fehlt nicht die Fähigkeit der Mitteilung, aber eine unerklärliche Scheu hindert ihn, so zu reden, sich so zu geben, wie er möchte. Sein künstlerisches Können sowie seine ernste Persönlichkeit nötigen zur Hochachtung, aber die Befangenheit beeinträchtigt den Eindruck der geistigen Überlegenheit, die in Wirklichkeit besteht. Wie kann man dem abhelfen?

Allgemein und sehr begreiflich ist die Ängstlichkeit der Anfänger im Beruf. Ihnen gilt vor allem der Rat: gründliche Vorbereitung auf die Stunden, sich einleben in den Lehrstoff. Fühlt man sich sicher in dem, was man zu lehren hat, so wächst das Selbstvertrauen, und damit ist auch ein sichereres Auftreten nach außen gegeben. Ebenso verständlich ist die Befangenheit in veränderter Umgebung, in neuen Verhältnissen. Aber auch hier schwindet die Scheu meist, sowie man erst etwas Boden gewonnen und sich eingelebt hat.

Nicht alle Ängstlichkeit erklärt sich aber aus äußeren Umständen; oft ist sie begründet in der Natur des Menschen. Und diese Ängstlichkeit findet sich öfter, als man meint. Viele haben dagegen anzukämpfen, die man doch als starke Persönlichkeiten kennt, denen man Befangenheit oder innere Unsicherheit niemals zutrauen würde. Um Herr zu werden über diese inneren Hemmnisse, gibt es nur ein Mittel: absehen von sich selbst und all seinen Gefühlen, und mit Energie und Konzentration sich der Sache zuwenden, der man zu dienen hat. Man darf im gegebenen Augenblick nicht denken an den Eindruck, den man macht, sondern nur an seine Pflicht. Man muß sich klar machen: es gibt keine Wahl; darum muß und will ich mich zusammenraffen; ich will nicht meinen Empfindungen nachgeben, sondern meine Aufgabe erfüllen so gut als irgend möglich. Das ist der rechte Weg, angeborene Befangenheit zu überwinden. Und gelingt es vielleicht auch nicht immer, sie ganz zu bannen, so wird man ihrer doch so weit Herr, daß andere nichts davon merken. Denn das kann nicht geleugnet werden: auch die äußersten Anstrengungen vermögen nicht immer die Gefühle der Angst oder Unsicherheit zu ersticken — aber darauf kommt's nicht an. Der Lehrer muß nur so weit sich in der Gewalt haben, daß seine Autorität und pädagogische Wirksamkeit nicht beeinträchtigt wird; alles andere ist Nebensache. —

Lange habe ich bei der Lehrerpersönlichkeit verweilt — nicht ohne bestimmte Absicht. Durch sie erst gewinnt jeder Unterricht seinen besonderen Charakter und seine Bedeutung. Das gilt im höchsten Maße vom Musikunterricht. Dort kommt nahezu alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Denn nicht nur, daß die künstlerische Leitung und Erziehung den Einsatz des ganzen Menschen verlangt — es muß oft um den Bestand des Unterrichts selbst gekämpft werden.

Der Schulunterricht steht unter dem Schutz und der Beaufsichtigung

des Staates, und der Schulzwang läßt den Kindern keine Wahl, ob sie lernen wollen oder nicht; der Musikunterricht dagegen ist freiwillig. Es ist Einsicht und Gewissenhaftigkeit nötig, um ihn regelmäßig zu besuchen und die Hausarbeiten richtig auszuführen. Eine Folge dieses Unterschiedes ist, daß man allgemein die Schulfächer als wichtig fürs Leben ansieht und behandelt, den Musikunterricht aber ganz anders wertet. Er ist Nebensache; darum muß er anderen Aufgaben weichen: man betreibt ja Musik nur zum „Vergnügen".

Der Musiklehrer darf und wird gewiß nicht verkennen, welche hohen Ansprüche die Schule heutzutage an die Kinder stellt, wie angestrengt sie lernen müssen und wie beschnitten ihre Freizeit ist durch Schulaufgaben. Aber es wird doch für manches andere noch Zeit geschaffen — nur die Einhaltung der einen täglichen Übungsstunde scheint auf unüberwindliche Schwierigkeiten zu stoßen!

Über diese Hindernisse muß der Lehrer nun Herr werden. Wenn er nur wenigstens die Eltern auf seiner Seite hätte! Aber gerade sie zeigen selten das rechte Verständnis und lassen es fehlen an der Unterstützung seiner notwendigsten Forderungen. In der Regel kümmern sie sich wenig um das Üben, oder sie fallen dem Lehrer in den Rücken und nehmen die Partei ihrer Kinder — auch der trägen, gleichgültigen oder vergnügungssüchtigen. Die Schüler selbst sind ja meist noch so jung; es ist viel verlangt, daß sie aus eigenem freien Antrieb und aus Pflichtgefühl fleißig sein sollen! Darum wäre das Zusammenarbeiten von Eltern und Lehrer so dringend zu wünschen.

Man darf allerdings nicht vergessen: die Gründe, warum Eltern ihre Kinder Musik betreiben lassen, sind oft nicht rein künstlerischer Natur. Kein Wunder, daß sie dann auch nicht wissen, was zur Erreichung einer selbst recht bescheidenen Stufe des Könnens gehört. Welche wichtige und schwere Aufgabe fällt hier dem Musiklehrer zu! Er soll, wo sich Gelegenheit dazu bietet, den Eltern einen Begriff geben von der Bedeutung der Kunst, soll ihr Interesse wecken für die musikalische Erziehung ihrer Kinder, ihnen Zweck, Weg und Ziel des Unterrichts zeigen und für die Musikstunden und für das Üben die notwendige Zeit erobern!

Sei es nun, daß man mit der Hilfe der Eltern rechnen darf oder nicht — entscheidend für den Erfolg ist und bleibt jedenfalls die per-

sönliche Beeinflussung des Schülers. Ihn muß man gewinnen. Durch fesselnden, lebendigen und guten Unterricht muß man in ihm die Liebe zur Kunst und die Freude am eignen Spiel wecken und ihn erziehen zur gewissenhaften und treuen Arbeit, zur Konzentration und Selbstüberwachung. Gelingt dem Lehrer das, dann wird er sich gewiß auch über fleißige und eifrige Schüler freuen können und die Frucht seiner Bemühungen ernten.

Weil denn dem Musiklehrer nur geistige Waffen zu Gebote stehen im Kampf für seine Sache, weil er mehr als andere nur rein persönlich wirken kann, darum muß er auch erkennen, welche Bedeutung für ihn die Ausgestaltung seiner künstlerischen, sittlichen und pädagogischen Persönlichkeit hat.

III. Pädagogische Grundsätze.

1. Planmäßige Führung.

Die erste Bedingung, die man an jeden Lehrer stellen muß, ist, daß er das Unterrichtsziel im ganzen wie im einzelnen kennt und alle Mittel, die zu seiner Erreichung dienen, gründlich beherrscht. Aber damit ist es nicht genug: in das Vielerlei der Mittel muß er Ordnung bringen können; er muß methodisch vorgehen. Er darf nicht, unsicher tastend, bald diese, bald jene Aufgabe ergreifen, darf nicht hin und her schwanken in der Wahl des Stoffes. Nur planmäßige Führung verbürgt sicheres und rasches Fortschreiten im Unterricht. Diese Erkenntnis drängt dazu, nach dem rechten Weg zu suchen und sich für die Schüler einen bestimmten Lehrgang zurechtzulegen. Von Bedeutung sind dabei die Gesichtspunkte, von denen man ausgeht.

A. Planmäßigkeit in der Anordnung des Lehrstoffs.

Zweifellos ist einer der wichtigsten Grundsätze bei der Anlage eines Lehrplans das stufenweise Fortschreiten: ganz allmählich soll der Schüler vom Leichten zum Schwereren weitergeführt werden, und jede neue Erkenntnis, die gewonnen werden soll, ist so vorzubereiten, daß man möglichst auf Bekanntem aufbauen kann. Wer aufmerksam daraufhin Klavierschulen durchsieht, wird entdecken, wie schwer es ist und

wie selten es gelingt, sowohl sprunghaftes Vorgehen wie unnötige Stockungen ganz zu vermeiden.

Nicht minder wichtig ist die Vollständigkeit des Lehrplans. Der Schüler soll eine allseitige, lückenlose Ausbildung erhalten — natürlich mit Berücksichtigung des erreichbaren Zieles und des beabsichtigten Zweckes. Dieses Bestreben nach Vollständigkeit darf aber nicht dazu führen, Nebensächliches so breit zu behandeln wie Wichtiges. Es kommt sehr viel an auf die rechte Verteilung des Schwergewichts: die Unterrichtsgegenstände müssen ihrer Bedeutung gemäß eingeschätzt und ihnen die dementsprechende Stellung im Lehrplan angewiesen werden. Wie ich mir das im einzelnen denke, werde ich im nächsten Abschnitt näher ausführen; hier genügt die Angabe der allgemeinen Grundsätze.

So steht fest: der Lehrer muß sich klar werden über Weg und Ziel seines Unterrichts; er muß gewisse Grundsätze festhalten und durchführen. Dennoch wäre es durchaus verkehrt, wollte er einen bis ins einzelne hinein bestimmten Lehrplan entwerfen, der allgemeine Gültigkeit hätte. Im Gegenteil: jeder Schüler muß individuell, je nach Begabung und Anlage, geführt werden; jeder muß einen eigenen Lehrplan erhalten. Hierzu ist Voraussetzung die genaue Kenntnis des Schülers. Sie ist nicht gleich gegeben beim ersten Kennenlernen; erst durch anhaltende scharfe Beobachtung und liebevolles Eingehen auf ihn gewinnt man nach und nach ein klares Bild seiner Anlagen und Eigenschaften. Gewiß, der erste Eindruck ist oft merkwürdig zutreffend; aber doch täuscht er gelegentlich: das eine Mal glaubt man sich vielleicht berechtigt zu den schönsten Hoffnungen und sieht sich bitter enttäuscht; das andere Mal hegt man ganz bescheidene Erwartungen und erlebt nach einiger Zeit eine überraschende Entwicklung der Gaben. Darum kann man nur von Fall zu Fall entscheiden, wie ein Schüler geführt werden soll, auf Grund stets neu gewonnener Erkenntnisse und Erfahrungen.

B. Planmäßigkeit in der zielbewußten Durcharbeitung des Lehrstoffs.

Der Grundsatz der Planmäßigkeit findet aber nicht nur Anwendung bei der Wahl des Stoffes, sondern auch bei seiner Durch-

arbeitung. Der Unterricht mancher Lehrer — nicht selten gerade der gewissenhaften und eifrigen — krankt an dem Bestreben, zu viel und zu vielerlei auf einmal erreichen zu wollen. Es quält sie die Fülle der Fehler und Mängel, die sich bei dem einen oder anderen Schüler finden, und sie glauben sie am raschesten zu überwinden, wenn sie unermüdlich alle gleichzeitig bekämpfen. Das ist kurzsichtig gehandelt. Wer wirklich etwas erreichen will, darf für den Augenblick immer nur einen besonderen Zweck ins Auge fassen und lenkt auch die Aufmerksamkeit des Schülers vorwiegend auf dies eine bestimmte Ziel hin. Nur wenn die Aufgabe übersehbar und einfach ist, vermag der Schüler sie klar zu erfassen und gut zu lösen. Das gilt besonders für diejenigen Schüler, deren musikalische Fachausbildung längere Zeit in falschen Händen lag, die schlechte Angewohnheiten zu bekämpfen und mancherlei Lücken auszufüllen haben. Es ist unzweckmäßig, solchen Schülern alle ihre Fehler auf einmal zu nennen, unrichtig, von ihnen zu verlangen, daß sie alle gleichzeitig verbessern sollen. Sie müssen ihre Gedanken auf einen Punkt zusammenfassen können, sonst erreichen sie gar nichts. Aufgabe des Lehrers ist es, in richtiger Erkenntnis der vorerst nötigen Verbesserungen dem Schüler ein Ziel zu bestimmen und ihm den Weg dazu zu weisen. Natürlich ist dabei nicht zu vermeiden, daß der Anschein erweckt wird, als ob mancherlei Mängel unbeachtet beiseite gelassen werden. Dies geschieht aber nur vorübergehend. Ist das erste Ziel erreicht, so darf man weitergehen und Neuland erobern.

Eine nicht zu unterschätzende Wirkung dieses Vorgehens ist die Erhaltung der Arbeitsfreudigkeit und des guten Mutes. Der Schüler sieht, daß er nicht umsonst arbeitet; die Bezeichnung des einen erreichbaren Ziels ermöglicht ihm einen raschen Erfolg, ein Erkennen der eigenen Fortschritte. Mögen auch immer neue Schwierigkeiten auftauchen, auf Grund seiner Erfahrung beginnt er mutig den Kampf: er weiß, daß er auch über sie Herr wird. Anders der Schüler, der alle seine Fehler auf einmal beobachten, auf jedem Gebiet gleichzeitig vorwärtsdringen soll. Die Mannigfaltigkeit der Aufgaben verwirrt ihn; er fühlt sich unfähig, seinen Pflichten nach allen Seiten hin gerecht zu werden; er sieht kein rechtes Gelingen, kein Fertigwerden: das lähmt und raubt die Lust an der Arbeit.

Man könnte allerdings hier einwenden, daß ein gewissenhafter

Lehrer keine Fehler durchgehen lassen darf und kann. Recht verstanden, ist dies Urteil sicher richtig. In gewissen Dingen darf man nie, auch nicht vorübergehend, Nachsicht walten lassen, zum Beispiel in bezug auf die Textwiedergabe. In diesem Sinne unrichtiges Spiel darf nie durchgelassen werden. Im übrigen aber: was ist Gründlichkeit? Gewiß doch, daß man den Dingen auf den Grund geht, also die Fehler an ihrer Wurzel anpackt und nicht ruht, bis sie überwunden sind. Das aber geschieht am besten auf dem Weg, den ich vorhin empfahl. Angenommen, es fehlt einem Schüler der große, tragfähige Ton. Dieser Mangel ist zu heben durch bestimmte Übungen, Etüden und Kompositionen, die eigens für diesen Zweck auszusuchen sind. Es kann aber ohne Schaden nicht gleichzeitig Geläufigkeit und Leichtigkeit der Technik angestrebt werden. Darum darf man manche Etüden ohne Bedenken zur Seite legen, wenn sie auch erst in langsamem Tempo gespielt werden können, wenn nur der eine Zweck: kraftvollerer Anschlag und größere Tonfülle, wirklich erreicht worden ist. Die Gewandtheit und Leichtigkeit des Spiels mag das Ziel späterer Aufgaben sein.

Doch nicht nur Etüden und Übungen, sondern auch andere Kompositionen dürfen einseitigen Zwecken dienstbar gemacht werden, zum Beispiel eine Mozartsche Sonate. Hier werden energische Einwände geltend gemacht: eine Komposition von Mozart sei viel zu gut, um nur gewissen pädagogischen Zwecken zu dienen, etwa zur Übung in der Anwendung bestimmter Anschlagsarten oder zur Förderung bloß korrekten Spiels; Mozart dürfe man nicht herabwürdigen zum Mittel zur Erreichung eines untergeordneten Zweckes. Allerdings, mit Recht ereifert man sich über die Schändung geliebter Kunstwerke durch schülerhaftes Geklimper, mit Recht über verfrühtes und darum unreifes Spielen wertvoller Kompositionen. Beides will ich hier keineswegs befürworten. Im Gegenteil, ich stimme diesem Protest voll bei. Wohl aber meine ich: während der Studienjahre ist der Lehrstoff in erster Linie um des Schülers willen da und nicht umgekehrt. Das Ziel ist vor allem die Förderung des Schülers; andere Rücksichten müssen zurücktreten. Wenn eine Mozart-Sonate besser geeignet erscheint als irgendein anderes Stück, den Schüler in einer bestimmten Weise zu bilden, so darf sie dazu verwandt werden, auch wenn er ihr nicht in jeder Hinsicht gerecht zu werden vermag. Und, Hand aufs Herz: greifen nicht auch Musiker, die sich darüber erregen, daß man

eine Mozartsonate ausnahmsweise einmal nur technisch studieren läßt, auch bei ihren Schülern aus pädagogischen Gründen zu einer klassischen Komposition — obwohl sie wissen, daß der Schüler ihr nicht in jeder Hinsicht gewachsen ist? Sie geben damit also zu, daß man wertvolle Werke pädagogischen Zwecken dienstbar machen darf. Ob die Unzulänglichkeit des Schülers auf künstlerischem oder technischem Gebiet liegt — grundsätzlich sehe ich darin keinen Unterschied.

Ich bleibe dabei: das Wichtigste ist die Ausbildung des Schülers; sie allein bestimmt die Wahl der Komposition. Kein Werk ist zu schade, das diesem Zweck in besonderer Weise dient, vielmehr das notwendig ist zur technischen und künstlerischen Entwicklung des Schülers. Oder soll man in den für die Erziehung des Schülers entscheidenden Jahren zu minderwertiger Literatur greifen, um die wertvollen Kompositionen zu „schonen"? Nein, im Gegenteil: der beste Lehrstoff ist für den Schüler gerade gut genug. Nur die eine Einschränkung gilt: man darf nicht nach Willkür verfahren; die Wahl muß stets beherrscht sein von dem pädagogischen Zweck.

Mögen diese Andeutungen genügen. Es ist Sache der Erfahrung, zu erkennen, welche Fehler unverzüglich bekämpft, welche vorübergehend „übersehen" werden dürfen und wie viel man dem Schüler auf einmal zumuten darf, daß er weder verwirrt und entmutigt noch unnötig zurückgehalten wird.

C. Gesamtziel und Einzelziel.

Zur Planmäßigkeit gehört auch, daß dem Schüler ein Ziel gesteckt wird. Jeder Schüler, der etwas erreichen will, muß ein Ideal haben, dem er nachstrebt, dem seine Sehnsucht gilt. Ein Ideal ist not. Nur ein Ideal gibt dem Streben Schwung, Kraft, Großzügigkeit. Wem kein Ideal vorschwebt, kriecht am Boden hin. Er begnügt sich an dem wenigen, das er erreicht hat, wird selbstzufrieden und satt und gelangt darum nie zur vollen Ausbildung der Fähigkeiten, die in ihn gelegt sind.

Gleichwohl wäre es unpädagogisch, dem Schüler immer nur das höchste Ziel vorzuhalten. Er verliert sonst die Wertschätzung für das, was er im Augenblick erreichen soll und erreicht hat. Schwebt dem Schüler immer nur vor, was er dereinst sein und leisten soll, so wird er leicht unruhig und ungeduldig, unbefriedigt und unglücklich: er

möchte rascher vorwärtseilen; alles, was er schon errungen hat, erscheint ihm ein Nichts gegenüber dem, was noch vor ihm liegt. In der Sehnsucht, weiter zu kommen, möchte er immer Kompositionen spielen, denen er noch nicht gewachsen ist: als ob er dadurch dem Ziele näher wäre! Er läßt sich keine Zeit, sich in ein Werk still und ruhig zu vertiefen: er fürchtet den Aufenthalt! Darum ist es Aufgabe des Lehrers, beides in rechtes Gleichgewicht zu bringen: das Sichstrecken nach dem Ideal und das Schauen auf das Nächstliegende. Das Streben nach dem Endziel soll einerseits verhindern, daß sattes Genügen aufkomme; wird gleichzeitig der Blick gelenkt auf das leicht erreichbare Einzelziel, so wird damit andererseits der Gefahr der Entmutigung gesteuert. Doch damit nicht genug: der Lehrer soll überhaupt nicht nur vorwärtsschauen, sondern auch gelegentlich Rückschau halten lassen. Der Hinweis auf die Fortschritte, auf die Erfolge im kleinen, die bereits erkämpft wurden, belebt den Eifer am Vorwärtsdringen, hebt das Selbstvertrauen, gibt neue Freude zur Arbeit.

D. Erziehung zu planmäßiger Arbeit.

Endlich: Hand in Hand mit der planmäßigen Führung des Schülers im Unterricht hat die Anleitung zu systematischem Üben zu gehen. Die wenigsten Schüler wissen, was „üben" heißt; sie müssen zum richtigen, zielbewußten Arbeiten erst erzogen werden. Das geschieht zum Teil schon indirekt durch die eben geschilderte Art des Unterrichts. Darüber hinaus aber sind notwendig eingehende Ratschläge, *wie* geübt werden soll, ja das richtige Üben muß in der Stunde selbst gezeigt und versucht werden.

Die Hauptsache ist, daß der Schüler Zweck und Ziel seiner jeweiligen Arbeit genau kennt. Darum muß man ihm einen Einblick gewähren in den Lehrplan: er soll die Gründe kennen, die zur Wahl dieser oder jener Übungen bewogen haben; er muß wissen, worauf es in jedem Falle ankommt. Das allein verschafft ihm die Möglichkeit, in seiner eigenen Arbeit daheim planvoll und zielbewußt vorzugehen.

Im übrigen gelten die gleichen Grundsätze beim Üben wie beim Unterricht. Auch hier schrittweises Vorgehen, zum Beispiel bei einer Neueinstudierung. In jedem Fall muß erst die Grundlage geschaffen werden, auf der man sicher weiterbauen kann. Auch beim Üben darf

der Schüler nicht vielerlei auf einmal wollen, sondern er muß planvoll eine Schwierigkeit nach der anderen zu überwinden trachten, stets alles ausschaltend, was die Erreichung des nächstliegenden Zweckes stören könnte.

Meiner Erfahrung nach gehört die Erziehung zu planmäßigem Üben zum anstrengendsten Teil des Unterrichts. Aber ist sie gelungen, so ist auch Entscheidendes geleistet — nicht nur für das Studium des Schülers, sondern für seine ganze berufliche Zukunft, für sein persönliches Leben. Den jungen, werdenden Lehrern aber mag es gesagt sein: nur wer selbst zielbewußt und systematisch arbeiten gelernt hat, kann seine Schüler planmäßig führen.

2. Allseitige Durchbildung und individuelle Leitung.

A. Allseitige Durchbildung.

Der weitaus größte Teil der musikalisch Begabten ist in seiner Begabung einseitig und begrenzt. Einem künstlerisch oft fein empfindenden Musiker fehlt vielleicht das „absolute" Gehör; ein anderer besitzt es, aber ihm mangelt die Wärme und Tiefe des Gefühls. Gut vom Blatt lesen, leicht auswendig lernen, alles nach dem Gehör nachspielen, phantasieren, das alles sind Gaben, die von Talent zeugen; aber verhältnismäßig selten findet sich alles vereinigt. Dasselbe gilt vom technischen Geschick, vom Stilgefühl und noch so manchem anderen.

Soll man nun besonders die vorhandene ausgesprochene Begabung entwickeln und die anderen Gebiete möglichst beiseite lassen? Ich glaube nicht. Ich halte es vielmehr für eine Pflicht des Lehrers, durch Erziehung einen gewissen Ausgleich zu schaffen und einseitige Entwicklung zu verhüten und zu bekämpfen.

Im vorigen Abschnitt erwähnte ich, ein Lehrplan müsse vollständig sein, alle in Frage kommenden Gebiete umfassen. Also muß jeder Schüler, zum mindesten jeder, der sein Studium berufsmäßig betreibt, ungeachtet seiner Sonderbegabung, technisch wie musikalisch, überhaupt nach jeder Seite hin ausgebildet werden — innerhalb der Grenzen des besonderen Unterrichtsgebietes. Wo durch geringere Begabung in einzelnen Punkten Schwierigkeiten entstehen, muß um so reichlichere Übung sie überwinden.

Was ich unter allseitiger Ausbildung verstehe, mag folgender Lehr-

plan in großen Umrissen andeuten. Er könnte meiner Meinung nach die Grundlage bilden besonders für den Klavierunterricht. Innerhalb dieses Rahmens ist genug Raum für individuelle Leitung jedes einzelnen Schülers.

Die erste Zeit des Unterrichts ist der Aneignung der Elementarkenntnisse gewidmet: der Notennamen und Notenwerte, der Takt- und Tonarten und der elementaren Spielfertigkeit. Auf dieser Grundlage ist weiterzubauen in doppelter Beziehung: der Schüler muß technisch wie musikalisch weitergeführt und ausgebildet werden.

Die technische Ausbildung umfaßt zuerst die Ausbildung der Gelenke, Muskeln und Nerven der Hand, des Arms, der Schulter usw. Dazu bedient man sich vor allem eines technischen Studienmaterials, das planmäßig verarbeitet wird: man beginnt mit Fünffingerübungen aller Art und schreitet fort zu Tonleitern, Arpeggien, Doppelgriff-, Akkord- und Sprungübungen usw. Ferner sind die verschiedenen Spielarten: legato, staccato usw. gründlich durchzuarbeiten. Die Anforderungen werden allmählich gesteigert; vom Einfachen geht man über zum Schwereren, mit besonderer Berücksichtigung der physischen Beanlagung des Schülers. Verbunden mit solchen Übungen wird das Studium von Etüden in entsprechender Schwierigkeit.

Die technische Höherentwicklung verlangt, daß man nach zwei Seiten hin unentwegt arbeitet: am Ausgleich der Technik bei gleichzeitiger Steigerung der Geläufigkeit und an der Beherrschung immer neuer größerer Schwierigkeiten. Es genügt nicht, daß man nur neue technische Probleme aufgibt, stets wachsende Aufgaben stellt; vielmehr wird die Ausgeglichenheit der Technik, die Leichtigkeit und Geläufigkeit vor allem gefördert durch anhaltendes Üben der einfachsten technischen Formen und Spielarten. Daher ist es zweckmäßig, die hauptsächlichsten Übungen, die während einiger Jahre allmählich gelernt wurden, zusammenzustellen. Daraus wird ein Auszug genommen, und diese Grundformen der Technik, immer neu variiert, verbunden mit Spezialstudien in steigender Schwierigkeit, bilden das Material zur Entwicklung der höchsten Technik. Daß entsprechend der technischen Leistungsfähigkeit auch die Literatur ausgewählt wird, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Die musikalische Ausbildung geschieht durch Einführung des Schülers in Rhythmus und Phrasierung, Dynamik und Agogik, durch-

Ausbildung des Ohrs zur Unterscheidung von Klangstärke und „Klangfarben" — was natürlich nur Hand in Hand gehen kann mit Anschlagsbildung — durch Bildung des Geschmacks und Stilgefühls und Entwicklung des eigenen künstlerischen Empfindens. Unerwähnt lasse ich hier die Übermittlung musiktheoretischer Kenntnisse, weil hierzu besondere Unterrichtsstunden nötig sind.

Die wirklich künstlerische Ausbildung verlangt vor allem Anleitung zu immer tieferem Verständnis der Kompositionen und zur Vervollkommnung der Ausdrucksmittel und des Ausdrucksvermögens.

Die technische und die musikalische Ausbildung darf aber nicht gleichzeitig in Angriff genommen und nicht gleichwertig behandelt werden: in den ersten Jahren des Unterrichts muß die technische Ausbildung überwiegen; sie steht im Vordergrund und beansprucht die meiste Zeit und Aufmerksamkeit. Ist eine gute, sichere technische Grundlage geschaffen, dann kehrt sich das Verhältnis um, und die technische Ausbildung wird der musikalischen untergeordnet. Nie aber darf eines der Gebiete ganz vernachlässigt oder gar ausgeschaltet werden. Besonders besteht die Gefahr, bei fortgeschrittenen Schülern die technische Weiterbildung ihnen allein zu überlassen. Das ist unrichtig. Es muß eifriges Bemühen des Lehrers bleiben, die technische Leistungsfähigkeit der Schüler zu steigern und zu vervollkommnen. Die Anregung und Anleitung zu technischen Studien aller Art sowie ihre Überwachung ist sehr wichtig. Solange ein Schüler überhaupt des Unterrichts bedarf, solange muß auch beides nebeneinander hergehen: die künstlerische Erziehung und die Darreichung aller Mittel des Ausdrucks.

Denn eines fördert das andere: die Steigerung der technischen Ausdrucksfähigkeit verhilft zu künstlerischer Wiedergabe: ein Ratschlag, wie eine Stelle zu üben ist, die Mitteilung eines geeigneten Fingersatzes oder einer bestimmten Anschlagsart vermag die künstlerische Ausführung erheblich zu beeinflussen. Ich habe schon manchmal die Erfahrung gemacht, daß die Versuche, die Stimmung eines Stückes, etwa eines Chopinschen Nocturne, zu schildern und in seine Gefühlswelt einzuführen, ohne rechten Erfolg blieben, bis ich ganz genau angab, wie der Anschlag zu wählen ist. Auf einmal war die Stimmung erfaßt: teils durch die sinnliche Wahrnehmung des ihr entsprechenden

Klanges, teils durch die gewonnene Fähigkeit, dem eigenen Empfinden Ausdruck zu verleihen.

Doch auch das Umgekehrte gilt: wenn man beginnt, künstlerisch zu gestalten, erkennt man, woran es in technischer Beziehung noch fehlt, nach welcher Seite hin die Ausdrucksfähigkeit gesteigert werden muß. Die Technik wird vor ein neues Problem gestellt und durch die Verbindung mit künstlerischer Gestaltung vergeistigt. Auch hier mag ein Beispiel die Sache klar machen. Beim Spielen einer Mozartschen Komposition entdeckt man: der Wiedergabe fehlt Leichtigkeit und durchsichtige Klarheit. Im Ringen nach dem rechten Ausdruck findet man instinktiv neue Anschlagsarten, neue technische Hilfsmittel, die — bewußt erfaßt — an anderer Stelle wieder angewandt werden können. Die technische Leistungsfähigkeit selbst wird so gefördert in bestimmter Richtung. — So sieht man: technische und musikalische Ausbildung muß Hand in Hand gehen. Die Vernachlässigung des einen würde unfehlbar das andere beeinträchtigen und schädigen.

Aber nicht nur technische und künstlerische Ausbildung ist nötig; auf künstlerischem Gebiet selbst ist die allseitige Durchbildung sehr wichtig. Der Schüler soll mannigfache Richtungen, die verschiedensten Stilarten kennenlernen und Verständnis gewinnen für alle bedeutenden Komponisten und ihre Zeit. Gerade wenn seine Begabung einseitig ist, wenn er vielleicht nur für einen Komponisten ausgesprochene Neigung besitzt, muß er lernen, sich auch in andere Werke zu vertiefen. Meist liebt man ja die Komponisten am meisten, deren Gefühlswelt gleichartig ist der eigenen, weil man sich in ihren Werken selbst findet, weil sie das eigene Empfinden auszusprechen scheinen. Es ist aber gar nicht gut für die künstlerische Entwicklung, wenn man immer nur „sich selber" spielt. Es ist sehr heilsam, sich auch einzufühlen in fremde Eigenart: das eigene Empfindungsleben wird dadurch bereichert, der künstlerische Gesichtskreis erweitert (vergleiche: Das Wesen und Wachsen der künstlerischen Persönlichkeit, S. 28). Ganz besonders ist jedem Kunstjünger eine eingehende Beschäftigung mit den Klassikern dringend zu empfehlen. Das erhält seinen Geist gesund. Welche Kraft und Größe findet sich in den Werken eines Bach und Beethoven, welcher Ernst, welche Gefühlstiefe, welch trotzige Gradheit und Festigkeit! Und wie schlicht, wie köstlich naiv, wie heiter und humorvoll sind viele Kompositionen Mozarts oder Haydns!

Es ist nicht möglich, in diese Welt einzutauchen ohne hohen künstlerischen Gewinn!

Aber jeder Komponist verlangt andere Auffassung und Wiedergabe, jede Stilart will in ihrer Eigenart erkannt und ausgeführt werden. Darum wird nicht nur das Gefühlsleben angeregt und bereichert durch die Beschäftigung mit den verschiedenartigsten Komponisten, sondern auch das Ausdrucksvermögen: der Anschlag wird modulationsfähiger. Entsprechend dem Geist der Werke wird man mehr oder weniger bewußt den Anschlag wählen und sich so eine Fülle von Ausdrucksmitteln und „Klangfarben" schaffen.

Dieses Einleben in fremde Eigenart geht nicht von heute auf morgen; es bedarf dazu vieler Mühe, Selbstentäußerung und Selbstüberwindung. Die lieblichen und graziösen Weisen eines Mozart zum Beispiel scheinen temperamentvollen, heißblütigen Menschen oder gar „gefühligen" Naturen sehr wenig zu „liegen". Weder wild hinreißendes noch weichlich sentimentales Spiel ist hier am Platze. Darum heißt es: seine Gefühle beherrschen und allen Überschwang zurückdämmen. Je mehr man sich aber äußerlich der richtigen Vortragsweise nähert durch Anschlag und Maßhalten in dynamischen und agogischen Schattierungen, je mehr man die Eigenart des Stils wiederzugeben sich bemüht, desto besser lernt man den Geist des Werkes verstehen; jetzt erst gewinnt man Fühlung mit dem Komponisten in seiner Eigenart, und immer mehr erschließt sich einem die besondere Schönheit, der Reiz und Zauber gerade dieser Musik. Was einem erst fremd und unverständlich war, das wird einem nicht selten später noch besonders lieb und wert. — Kühle und verschlossene Naturen dagegen wissen sicherlich zuerst mit einem Schumannschen „Aufschwung" oder Intermezzo aus dem „Faschingsschwank" nichts anzufangen. Aber in dem Bestreben, doch so weit wie möglich Glut und Schwung in ihr Spiel zu legen, werden sie selbst mit fortgerissen, und manche schlummernden Empfindungen wachen auf. — Diese wenigen Beispiele mögen genügen. Für jeden Mangel und jede Schwäche muß man nach dem richtigen Heilmittel suchen.

Allerdings kann nicht geleugnet werden, daß Werke, die einem im tiefsten Innern fremd sind, nie ganz überzeugend, ganz echt und frei vorgetragen werden können. Aber hier handelt es sich nicht darum, daß man den Werken der Komponisten vollkommen gerecht wird, wie

es für den öffentlichen Vortrag gefordert werden muß, sondern daß das künstlerische Empfinden und Gestaltungsvermögen des Schülers geweckt, bereichert und vertieft wird. Seine künstlerische Erziehung steht im Vordergrund. Darum: umfassende musikalische Fachausbildung und Bekämpfung aller künstlerischen Einseitigkeit.

B. Individuelle Leitung.

Neben der Forderung allseitiger Durchbildung steht die andere: jeder Schüler muß individuell unterrichtet werden mit dem Ziel, seine Sonderbegabung, die gerade ihm eigenen Fähigkeiten zur Entwicklung zu bringen. Wie groß ist der Unterschied der Schüler nach ihrem Alter, ihrer geistigen und leiblichen Anlage, ihrer musikalischen Begabung und inneren Reife! Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der individuellen Erziehung und Behandlung.

Schon das Alter des Schülers spielt eine große Rolle. Ein Kind denkt und fühlt anders als ein Erwachsener; sein Begriffsvermögen ist noch wenig entwickelt, seinem Wissen sind noch enge Grenzen gezogen. Darum muß Kindern gegenüber die Darstellung so schlicht und einfach, so klar und leicht verständlich sein wie möglich, dabei frisch und lebendig, mit fröhlichem Scherz gemischt. Auch der Lehrstoff ist dem kindlichen Verständnis anzupassen — Stückchen, mit Titeln versehen, die anregend wirken auf die Phantasie des Kindes, die seiner Ideenwelt entnommen sind, werden von den Kleinen besonders gern gespielt.

Jedenfalls ist stets bei der Auswahl der Kompositionen nicht nur zu fragen nach der Stufe des technischen Könnens, sondern auch nach der Reife und Tiefe des musikalischen Verständnisses. Selbst geniale Begabung kann in der Regel das Verständnis des gereiften Mannes nicht ersetzen. Und doch begegnet man immer wieder dem Fehler, daß bei der Wahl der Kompositionen meist nur ihre technische Bewältigung ins Auge gefaßt wird. Es gibt eine Reihe von Werken — vor allem denke ich an gewisse Beethovensonaten — die vielfach viel zu früh den Händen der Schüler anvertraut werden. Warum nur? Es findet sich für jede Stufe des Alters und künstlerischen Verständnisses genug angemessene Literatur.

Auch auf die physische Anlage ist Rücksicht zu nehmen. Die Ausbildung der Hand — von anderem abgesehen — muß in ganz indi-

vidueller Weise geschehen. Je nachdem, ob die Finger schwach sind oder kräftig, ob die Hand groß oder klein, weich und geschmeidig oder hart und fest gefügt ist, sind Übungen und Stücke auszuwählen. Nie darf die Hand überanstrengt werden; jeder Versuch, die Grenze des Erreichbaren zu überschreiten, ist vom Übel.

Nicht weniger wichtig ist die richtige Behandlung der Schüler in bezug auf ihre Charaktereigenschaften und Gemütsanlagen; hier muß Menschenkenntnis, verbunden mit Beobachtung und Erfahrung, den Weg weisen. Auch hier mögen einige Andeutungen zeigen, was ich meine: Geistig rege Menschen müssen vor allem durch die Art und Weise des Unterrichts wie durch die Wahl der Kompositionen angezogen und gefesselt werden; nichts ist hier schädlicher als Langeweile. — Begabte, ihre Aufgabe leicht erfassende Schüler sind nicht wie andere in langsamem Gleichschritt weiterzuführen, sondern man darf — entsprechend ihrer Auffassungsgabe — sprungweise und rasch vorgehen. — Flatterhafte, unruhige und ungeduldige Leute sind besonders schwer dazu zu bringen, längere Zeit bei derselben Komposition zu verweilen: gibt man ihrem Drängen nach immer neuem Stoff nach, so leidet die Gründlichkeit ganz empfindlich; im anderen Fall schwindet beim Schüler Interesse und Lust. Da mag es ratsam sein, hauptsächlich kürzere, aber nicht zu leichte Kompositionen auszuwählen, die zur Beherrschung nicht allzu viel Zeit brauchen, aber doch die Aufmerksamkeit fesseln. Keinesfalls darf aber die Ungeduld des Schülers den Lehrer verleiten, weniger gewissenhaft und gründlich zu sein. — Schwerfällige, pedantische oder unselbständige Naturen sollen sich zwingen zum Selbstdenken, Ausprobieren und Wagen; man muß sie herausreißen aus ihrer Ängstlichkeit und Vorsicht. Viel Blattlesen, Vorausschauenlernen und die Anwendung verhältnismäßig schneller Zeitmaße wird hier erzieherisch wirken.

Das höchste und letzte Ziel aber aller individuellen Erziehung ist die Pflege der Eigenart auf künstlerischem Gebiet. Jeder Schüler hat seine besondere Gabe: sie muß ausgebildet, ihr muß Raum geschaffen werden zum Wachstum und zur Betätigung; denn nur auf seinem eigensten Gebiet kann einer sich frei „ausleben", sein innerstes Fühlen ungehemmt ausströmen, ganz „er selbst" sein.

Widerspricht dieses Ziel aber nicht der Forderung allseitiger Ausbildung? Erst wurde verlangt: Selbstentäußerung und Selbstzucht, also

Zwang; jetzt wird betont: Entwicklung der Eigenart in freier, ungehemmter Weise. Dennoch handelt es sich nicht um einen Gegensatz. Auch die allseitige Durchbildung bezweckt nicht Gleichförmigkeit; sie will vielmehr die Grundlage schaffen für die Entfaltung der künstlerischen Eigenart; sie will den Schüler befähigen, all seiner Gaben und Kräfte Herr zu werden, um sie in rechter Freiheit gebrauchen zu können. Nur die Einseitigkeit mit all ihren künstlerischen Gefahren soll bekämpft werden, nicht die Eigenart der Begabung.

Jeder Lehrer ist also verpflichtet, sich vertraut zu machen mit der Eigenart seiner Schüler. Er muß sich Mühe geben, diese Eigenart zu verstehen und zur Entwicklung zu bringen. Nur so dient er ihnen wirklich. Gleichzeitig dient er aber auch sich selbst: je individueller er seine Schüler unterrichtet, desto mehr bewahrt er sich vor der geisttötenden Langeweile des handwerksmäßigen Betriebs. Der individuell gestaltete Unterricht ist für den Lehrer zugleich der reizvollste und interessanteste, und je mehr er in persönlicher Anteilnahme das Werden und Wachsen seiner Schüler leitet und verfolgt, desto sicherer wird er in seinem Beruf die echte und bleibende Befriedigung finden.

3. Erziehung zur Selbsttätigkeit und Beeinflussung.

A. Erziehung zur Selbsttätigkeit.

Die moderne Schulpädagogik vertritt immer schärfer den Standpunkt, daß der Unterricht in einer Weise erteilt werden muß, die den Schüler zur geistigen Selbsttätigkeit erzieht. Der Lehrer hat mit seinem eigenen Urteil anfänglich zurückzuhalten: er darf es nicht als maßgebend dem Schüler aufdrängen, sondern soll ihn selbst prüfen und urteilen lassen. Dadurch wird der Schüler erzogen zum scharfen Beobachten und selbständigen Überlegen, zur Unabhängigkeit von der Meinung anderer, zum Mut des eigenen Urteils und zum Festhalten an eigener Überzeugung.

Diese Unterrichtsmethode ist in vieler Hinsicht zweifellos vortrefflich; dennoch birgt sie eine Gefahr für den Schüler, eine Gefahr, die man vielfach übersieht. Die Jugend wird auf diesem Wege nicht nur selbständig, sondern auch selbstherrlich, eingebildet und unbelehrbar. Im Grunde noch unreif und ohne Erfahrung, schätzt sie doch ihre eigene Meinung recht hoch ein und hält sich für ebenso urteilsfähig wie irgend

jemand. Und wie sie in der Schule gelehrt wird, ihre Ansichten frei zu äußern und zu begründen, so tritt sie überall mit ihren fertigen Meinungen hervor, anstatt zu hören, zu lernen, anzunehmen und so innerlich sich zu bereichern. Wie diesem Hang zum Kritisieren zu begegnen ist, habe ich an anderer Stelle schon angedeutet (Sittliche Persönlichkeit, S. 44 ff.). Man darf aber doch nicht das Gute verkennen, das die Erziehung zur Selbständigkeit in sich birgt. Die Musiklehrer täten jedenfalls gut daran, sich etwas mehr mit allgemeiner Pädagogik und ihren neuesten Ergebnissen zu beschäftigen und diese Kenntnisse nutzbar zu machen für ihren Unterricht.

Wie viele Musiklehrer glauben ihre Pflicht vollauf erfüllt zu haben, wenn sie den Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln, und doch ist ihre Aufgabe bei weitem nicht erschöpft. Sie besteht vielmehr darin, die geistigen Kräfte des Schülers wachzurufen und zu üben in selbständiger Betätigung.

Die erste Aufgabe des Lehrers ist jedenfalls, den Willen des Schülers zu wecken und zu stärken. Solange sein Wille nicht beteiligt ist, solange er nicht selbst etwas lernen und arbeiten will, sind die Anstrengungen des Lehrers vergeblich. Nun ist es in den wenigsten Fällen „böser Wille", der einem entgegentritt, selten ein „Ich will nicht"; aber um so mehr begegnet man der Willensschwäche und Willensträgheit. Die Schüler „möchten" in der Regel gern etwas leisten und gut spielen; sie sind voll guter Absichten und Vorsätze; aber im entscheidenden Augenblick fehlt die Anspannung des Willens; den mancherlei Trieben und Einflüssen wird kein kraftvolles „Ich will" entgegengesetzt. Und doch wird ohne dieses „Ich will" nichts Rechtes erreicht. Fleiß und Pflichttreue, Konzentration und Ausdauer sind unerläßliche Forderungen; sie sind aber unerfüllbar ohne energische Willensanstrengung. Man kämpft umsonst gegen Trägheit, Oberflächlichkeit, Flüchtigkeit und die mancherlei Fehler und Mängel, die dem Schüler sonst noch anhaften, wenn er nicht selbst sich zusammenrafft und an sich arbeitet. Wie aber soll die Trägheit des Willens überwunden, der schlummernde Wille geweckt und der schwache gestärkt werden? Durch Worte? Durch ernstes Zureden, Aufrütteln und Aufpeitschen? Gewiß muß man mit Worten einwirken auf den Schüler; die Hauptsache aber bleibt das persönliche Vorbild des Lehrers. Darauf kommt's an, daß der Schüler von ihm den Eindruck gesam-

melter Kraft gewinnt, daß ihm ein Wille entgegentritt, energisch und ausdauernd und entschlossen, ein Wille, der sich machtvoll erweist auch in Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung. Dann erst haben auch Worte Macht und vermögen die schlummernden Kräfte zu wecken und ihnen die Richtung zu geben.

Ebenso ist die Trägheit und Schwerfälligkeit des Denkens zu bekämpfen. Der Schüler muß geistig angeregt und zu geistiger Mitarbeit erzogen werden. Es ist ein Irrtum, zu meinen, je ausführlicher man erklärt, je mundgerechter man die Sache macht, desto besser sei es, desto fester präge sich der Stoff dem Schüler ein. Im Gegenteil: zu vieles Erklären stumpft ab. Nur das unbedingt Notwendige soll man mitteilen; was der Schüler aber selbst durch Schlüsse finden kann, darf ihm nicht einfach vorgetragen werden. Ein aufgestelltes Problem zu lösen, eine schwierige Aufgabe allein zu erledigen, reizt ihn und spannt seine Aufmerksamkeit. Zudem: je selbständiger er sucht, desto mehr freut er sich, wenn er findet. Und was man selbst entdeckt hat, prägt sich tiefer ein; es haftet besser im Gedächtnis als nur Übernommenes.

Zum Denken regt man am besten an durch Fragen. Diese müssen klar und verständlich, unbedingt logisch, aber nicht zu leicht gestellt werden. Und langsam reden, damit der Schüler geistig gut folgen kann! — Unzureichende Antworten sind nicht gleich zu ergänzen und zu verbessern; vielmehr müssen neue Fragen die vollständige Antwort herauslocken. Vor allem geduldig warten: manche Schüler denken ganz richtig, aber langsam; anderen fällt es nur schwer, den treffenden Ausdruck zu finden: sie müssen ringen um klare Begriffe für das, was sie meinen; wieder andere sind ängstlich und trauen sich nichts zu; sie wagen sich kaum mit ihrer Meinung heraus und werden leicht verwirrt, wenn ihre Antwort nicht ganz richtig war. Hier hilft ein freundliches, ermunterndes Wort oder gelegentlich ein wenig Nachhilfe. Besonders die Anerkennung einer richtigen Antwort wird auch dem Schüchternen und schwächer Begabten Mut machen, sich zu äußern.

Ist eine Antwort falsch, so muß man zu allererst nach der Ursache fragen. Gründe dafür können sein: geistige Trägheit oder ungenügende Befähigung oder mangelndes Vorstellungsvermögen des Schülers — manchmal war wohl auch die Frage des Lehrers nicht klar,

nicht einfach genug gestellt. Je nachdem wird man sich zu verhalten haben. Ratsam ist es jedenfalls, gelegentlich durch veränderte Fragestellung am Schluß die Probe zu machen, ob der Schüler wirklich die Sache verstanden hat.

Ganz besonders wichtig ist es, daß ein Schüler lernt, auch beim alleinigen Arbeiten daheim zu denken, sich klar darüber zu werden, was er will. Wie oft wird gedankenlos geübt! Welche Zeitvergeudung bedeutet das! Wer mit Überlegung zu üben gelernt hat, der beobachtet sich selbst: er merkt, wenn er etwas unrichtig macht, und ist imstande, sich zu verbessern. Reifere Schüler werden sogar mancherlei Übungen und Übungsarten für sich selbst erfinden, um über gewisse Schwierigkeiten Herr zu werden und rasch und sicher vorwärtszubringen. Je bewußter und selbständiger jemand übt, desto schneller erreicht er das Ziel. Die Arbeit selbst aber gewinnt dadurch an Interesse. — Nach alledem ist klar, daß die Erziehung zur Selbstüberwachung beim Üben, zum denkenden Arbeiten eine besonders wichtige Aufgabe des Lehrers ist, und es kann damit nicht früh genug begonnen werden. Mag auch die angewandte Mühe groß sein — sie trägt reiche Frucht!

Begabte und genügend weit vorgeschrittene Schüler sind nach und nach auch anzuleiten, in künstlerischer Beziehung selbständig zu gestalten. Gewiß müssen dafür zuerst Grundlagen geschaffen werden: mehrere Werke desselben Komponisten sind erst gründlich zu besprechen und durchzuarbeiten. Dann aber ist der Augenblick gekommen, wo man ein ähnliches Stück dem Schüler übergibt mit dem Auftrag, es allein einzustudieren. In der nachfolgenden Besprechung sind dann nicht nur die mancherlei Irrtümer und Fehler zu nennen, sondern es ist jede Berichtigung auch möglichst zu begründen, damit der Schüler die Fehler in Zukunft vermeiden kann. — Selbstverständlich darf bei der Beurteilung die eigene Auffassung des Lehrers nicht der unbedingte Maßstab sein — wo bliebe sonst die Erziehung zur Selbständigkeit? — sondern alles künstlerisch berechtigte Eigene des Schülers muß freigegeben werden, und nur, wo die Arbeit der Verbesserung bedarf, ist Hand anzulegen.

B. Beeinflussung.

Freie, selbständige Entfaltung aller Kräfte des Geistes und dennoch — Beeinflussung von seiten des Lehrers. Ist das nicht ein Widerspruch? Viele empfinden es so, besonders die heranwachsende Jugend. Sie geht jeder Beeinflussung aus dem Wege, aus Angst, dadurch in ihrer selbständigen Entwicklung gestört zu werden. Mit Unrecht. Wohl gibt es eine Art der Beeinflussung, die den anderen unter den eigenen Willen, die eigene Meinung und Anschauung knechten möchte. Rechte Beeinflussung aber will nicht die Selbsttätigkeit unterbinden oder aufheben, sondern im Gegenteil fördern. Sie will ihr nur die Richtung geben und dem Schüler die freie Entfaltung der Gaben ermöglichen.

Im Grunde ist es ja ein Zeichen geistiger Unreife und mangelnder Selbsterkenntnis, wenn jemand sich jeglicher Beeinflussung entzieht. Wo kämen die Schüler hin, wenn man sie wirklich unbeeinflußt ließe und wachsen könnte, was da wächst? Selbsterkenntnis ist schwer. Sicherlich kennt ein Lehrer seine Schüler besser, als sie sich selbst kennen, und auf Grund seiner Erfahrung sieht er klarer als sie, was für ihre Entwicklung gefährlich und schädlich ist und welche Wege einzuschlagen sind zur künstlerischen Höhe. Er weiß wohl, daß hohe künstlerische Leistungen nur in voller persönlicher Freiheit und Selbständigkeit vollbracht werden können; er weiß aber auch, daß diese Freiheit gewachsen sein muß auf dem Boden der Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung. Beherrscht der Schüler den Stoff und sich selbst — dann sei ihm Freiheit gewährt, vorher aber nicht oder nur in beschränktem Maße. Bis dahin muß er beeinflußt werden, beeinflußt zu dem, was für ihn notwendig und heilsam ist. Jedem rechten Pädagogen liegt es fern, dem Schüler seine Meinung, seine Anschauung, seine Auffassung aufdrängen zu wollen, weil es die seine ist; aber er will durch seine Beeinflussung den Schüler auf die Bahn leiten, die seiner Anlage entspricht, will ihn zur Freiheit im Gebrauch seiner Kräfte führen. Wenn ein Schüler von Anfang an spielen darf, wie er will, wenn er die Stücke sich auswählen kann nach seinem Belieben, wenn er nur arbeitet, wann er Lust hat, dann wird er niemals „frei" — wohl aber, wenn der Lehrer ihn fest an der Hand führt, ihm eine allseitige Ausbildung gibt und seine Eigenart nach ihrer guten Seite

hin entwickelt, die Auswüchse des Temperaments und der Beanlagung aber unerbittlich beschneidet und bekämpft.

Auf jedem Gebiet, wo der Schüler zur Selbständigkeit erzogen werden soll, muß also unter Umständen auch die mehr oder weniger starke Beeinflussung einsetzen. Doch genügt es, wenn ich an dieser Stelle nur einige Punkte heraushebe, die mir besonders wichtig erscheinen.

Ich führte vorher aus, wie wichtig es ist, den Schüler zur selbständigen Arbeit zu erziehen, zum gründlichen, ernsten, bewußten Üben. Nur wenigen eignet von Natur Gründlichkeit und Pflichtbewußtsein; in diesen Fällen genügt ja wohl ein Hinweis, wie man zu üben hat. Die Trägheit, Gleichgültigkeit und Willensschwäche der meisten aber ist auf so einfache Weise nicht zu überwinden. Nur indem der Lehrer seinen ganzen persönlichen Einfluß geltend macht, alle Kraft des Willens einsetzt und seine Energie förmlich auf den Schüler überträgt, gelingt es, der Widerstände Herr zu werden. Dem Eindruck solcher geistigen Überlegenheit vermag der Schüler sich nicht zu entziehen; er lernt arbeiten, vielleicht zuerst nicht allzu willig — aber jede ernste Arbeit trägt ihren Lohn in sich: die Freude an vollbrachter Pflicht, am schnelleren Erfolg, an der Zufriedenheit und am Lob des Lehrers spornen zu neuer Anstrengung an. Es wächst die Selbsterkenntnis, die Kraft zur Überwindung der Trägheit und Unlust und gleichzeitig der Eifer, vorwärts zu kommen, und die Freude an der Sache. Je mehr aber die eigene Kraft erstarkt, desto entbehrlicher wird die Beeinflussung seitens des Lehrers — ihr Ziel ist, sich überflüssig zu machen.

Gewiß kommt es vor, daß auch die stärkste und beharrlichste Beeinflussung ohne Erfolg bleibt oder nur ganz vorübergehend einen Schüler aus seiner geistigen Erschlaffung herauszureißen vermag. Das aber ändert nichts an der Tatsache, daß in vielen Fällen durch den Einfluß des Lehrers, und nur durch den Einfluß, die Selbsttätigkeit eines Menschen erweckt wird.

Auch auf künstlerischem Gebiet muß sehr oft der Schüler durch Beeinflussung gefördert werden. Im Spiel offenbart sich das Gefühlsleben. Durch die Vortragsweise erkennt man leidenschaftliches und unbeherrschtes oder krankhaft weichliches oder kühles, gleichgültiges Empfinden. Wo Übermaß oder Mangel sich findet, muß er so weit

wie möglich bekämpft oder ausgeglichen werden: die Sentimentalen haben sich strengere, straffere und ernstere Auffassung anzueignen; die Überschwänglichen, welche grelle Kontraste und große Schwankungen des Zeitmaßes lieben, sind zu ruhigerem, beherrschterem und schlichterem Spiel anzuhalten; die Kühlen, Nüchternen müssen ihren Vortrag belebter, abwechslungsreicher und wärmer gestalten.

Mit bloßen Worten ist meist wenig auszurichten. Man muß versuchen, das Gefühl des Schülers zu beeinflussen, muß das eigene Empfinden, das beherrschter, gesunder, lebendiger ist, auf ihn übertragen, ihm den Vortrag, wie er sein soll, eingeben. Das geschieht auf alle mögliche Art und Weise, besonders durch Mitspielen und Mitsingen.

Auch hier werden wieder Bedenken laut: wird nicht unfehlbar durch Beeinflussung die eigene Auffassung des Schülers betäubt und unterdrückt? ist es gut, wenn der Lehrer ihm seine eigene aufzwingt?

Gewiß, meine Worte können mißverstanden werden. Ich möchte darum ausdrücklich betonen: eine suggestiv zu nennende Beeinflussung des Gefühlslebens darf niemals die Regel sein; sie darf nur angewandt werden, wo sie durchaus notwendig ist zur Überwindung solcher Schäden, Mängel und Unarten, die die künstlerische Entwicklung unterbinden oder in ungesunde Bahnen lenken könnten.

Aber auch bei den übrigen Schülern ist künstlerisch erziehender Unterricht und die Bildung des künstlerischen Geschmackes nicht denkbar ohne eine gewisse Beeinflussung. Doch will sie immer nur dazu dienen, daß hier und dort ein guter Keim zum Leben erweckt, schwache Kräfte gestärkt und alles gesunde und echte Empfinden befreit wird.

C. Das Vorspielen.

Sehr naheliegend ist es, in diesem Zusammenhang die Frage aufzuwerfen: wie verhält es sich mit dem Vorspielen? Sie ist viel umstritten, und es mag angebracht sein, hier — gerade unter dem Gesichtspunkt der „Selbsttätigkeit" und der „Beeinflussung" — sich klar zu werden über Zweck und Gefahr des Vorspielens.

Vorausschicken möchte ich, daß ich unter dem Wort „vorspielen" nicht nur den zusammenhängenden Vortrag eines ganzen Stückes, sondern auch die Wiedergabe einiger Takte, ja weniger Noten verstehe.

Es ist die Auffassung weiter Kreise, daß der Wert des Unterrichts gesichert sei, wenn der Musiklehrer vorzuspielen vermöge. Ein

Beweis dafür ist die Bedingung vieler Institutsvorsteherinnen bei der Anstellung einer Klavierlehrerin: jedes Stück und jede Etüde ist den Schülern vorzuspielen! Und wird nicht die Aussage über einen Lehrer: „Er spielt alles vor", als Ruhm und Empfehlung angesehen? Wie heiß begehrt ist der Unterricht bei einem großen Künstler, dessen Unterweisung in den sogenannten „Meisterklassen" nicht selten wesentlich beruht auf dem Vorspielen des Meisters und den Nachahmungsversuchen seiner Schüler! Und dennoch ist es eine ganz irrige Vorstellung, daß „vormachen" und „nachmachen lassen" die pädagogische Grundlage sei. Im Gegenteil, es ist sehr bedauerlich, wenn diese Art der Unterweisung im Unterricht vorherrscht: sie tritt dann an Stelle der mündlichen Mitteilung, des erklärenden Worts. Steht fest, daß Selbständigkeit des Schülers das höchste Ziel der Erziehung ist, so leuchtet ein, daß Vorspielen nicht das entscheidende pädagogische Mittel sein kann.

Aber weniger als man annimmt, sind es erzieherische Gründe, die den Lehrer bewegen, vor allem durch Vorspielen zu unterrichten. Oft nimmt er nur dazu seine Zuflucht, weil ihm die Fähigkeit sich auszudrücken mangelt; oder er ist sich nicht ganz klar über die Fehler seiner Schüler, kennt nicht Mittel und Wege, sie zu überwinden, und so bleibt ihm eben nichts übrig, als dem Schüler die richtige Ausführung zu zeigen, das Vorbild zu geben und zu verlangen: mache das nach! Noch schlimmer ist's, wenn das Vorspielen als Deckmantel der eigenen Bequemlichkeit dient. Wenn etwa ein Schüler unrichtige Notenwerte spielt: wie umständlich, zeitraubend und mühsam ist die Untersuchung des Fehlers, die Belehrung über den Takt, die Erziehung zum rhythmischen Empfinden! Viel weniger anstrengend ist es, die Stelle richtig vorzuspielen. Solche geistige Trägheit des Lehrers hindert den Schüler am klaren Erfassen der Sache; sein Denken und Erkenntnisvermögen bleibt unausgebildet; er lernt nicht, selbst zu prüfen und sich selbst zu beaufsichtigen. Zudem wirkt sie ansteckend; sie verführt den Schüler zu derselben Trägheit; für ihn ist es natürlich ebenfalls leichter und bequemer, richtig nachzuspielen, als selbständig die eigenen Fehler herauszufinden.

Besonders auf dem Gebiet der künstlerischen Anregung gibt es nichts „Einfacheres" als Vorspielen. Beschränkt sich aber ein Lehrer in der Hauptsache darauf, so umgeht er die wichtigste Aufgabe des Musik-

pädagogen: die im Schüler schlummernden besonderen Gaben zu entwickeln. Er erzieht sich im besten Fall Nachahmer. Wie wäre es auch anders möglich? Ein Schüler vergleicht doch die eigene Auffassung, das eigene Spiel mit dem des Lehrers. Bei allen Stellen, wo seine Auffassung abweicht, glaubt er sich im Unrecht und sucht sich zu verbessern. Da er nicht imstande ist, die eigene gute, aber vom Vorbild abweichende Auffassung zu unterscheiden von wirklich falscher, sucht er wahllos alles nachzuahmen. Wie aber soll er dann Zutrauen gewinnen zu sich selbst und der eigenen Gestaltungskraft? Wie soll er zur Entfaltung seiner Eigenart kommen? Ein Vorspielen, das die Entwicklung der künstlerischen Selbständigkeit hemmt, das abhängig und unsicher macht, ist gewiß nicht gut zu heißen.

Endlich ist zu bedenken: vorspielen nützt herzlich wenig, wenn die Voraussetzung zur Nachahmung fehlt, wenn der Schüler nicht die Mittel besitzt, das Gehörte in ähnlicher Weise wiederzugeben. Diese müssen ihm zuerst mitgeteilt werden, dann mag die künstlerische Anregung, die das Spiel des Lehrers bietet, Erfolg haben.

Aber nun muß auch die andere Seite zu ihrem Recht kommen: keine Pädagogik kann des Vorbilds entbehren, und auch die künstlerische Pädagogik muß durch Vorbild erziehen. Solange ein Schüler noch in der Entwicklung ist, bedarf er der Anlehnung, Führung, der künstlerischen Beeinflussung; darum muß ihm das Vorbild immer wieder im ganzen wie im einzelnen vorgestellt werden. Das Vorbild aber ist in diesem Falle das Spiel des Lehrers.

Noch eine weitere Aufgabe hat das Vorspielen: es unterstützt das erklärende Wort. In mancher Hinsicht entspricht es dem „Anschauungsunterricht". Durch Vorspielen und Vormachen gewinnt der Schüler eine lebendige Vorstellung von dem, was der Lehrer mit seinen Erläuterungen meint, und wird so vor vielen Mißverständnissen bewahrt. Besser als die längste Auseinandersetzung über Sinngliederung vermag das Vorspielen einer Phrase den Eindruck wiederzugeben, den man dem Schüler vermitteln möchte.

Vor allem aber: vieles läßt sich überhaupt nicht in Worten ausdrücken. Welche Rolle spielt zum Beispiel im Musikunterricht die Schulung des Gehörs und die Bildung des künstlerischen Geschmacks! Wie sollte ein Schüler in der feineren Unterscheidung von Tonstärke und „Klangfarben" anders gebildet werden als durch „Vorspielen"

einzelner Töne oder Tongruppen? Auch Rhythmik, Phrasierung und Melodieführung, künstlerisch geschmackvoller Vortrag und einheitliche Gestaltung des Kunstwerks kann nicht erschöpfend durch Worte gelehrt werden. Musik muß gefühlt werden. Darum wird vieles nur mittels Vorspielens „ausgelegt" und dem Schüler nahegebracht werden können.

So kann man zusammenfassend sagen: das Vorspielen und Vormachen ist durchaus zu empfehlen, um dem Schüler deutlicher, anschaulicher, lebendiger vorzuführen, was man mitteilen will, um ihn künstlerisch anzuregen und ihm ein Vorbild zu geben, dem er nachjagen kann; doch das alles nicht ohne gleichzeitige Erklärung, Besprechung und Begründung. Niemals aber darf man vorspielen, bloß um sich oder dem Schüler Mühe und Arbeit des Geistes zu ersparen, und ebensowenig, um ihn abhängig zu machen von sich selbst, um ihn künstlerisch zu unterjochen.

Einige kurze Ratschläge bezüglich des Vorspielens vor Kindern im Elementarunterricht sind hier zur Ergänzung notwendig. Kinder gehen mit mehr Lust und Freude an das Studium eines neuen Stückchens, wenn es ihnen der Vortrag des Lehrers als reizvoll und schön erscheinen läßt. Und selbst wenn sie des langen Übens einer Komposition schon überdrüssig sind, vermag manchmal das Vorspielen zu noch besserer Ausführung neu anzuregen. — Aber man darf doch nicht allen Kindern ihre neuen Aufgaben vorspielen. Weil das Stückchen ihnen so gut gefiel, als der Lehrer es vortrug, möchten sie es möglichst bald auch so gut, auch in schnellem Zeitmaß und mit „Vortrag" spielen können — natürlich sehr auf Kosten der guten und genauen Ausführung. In solchen Fällen verzichte man lieber auf das Vorspielen im voraus. — Ferner ist zu beachten: das Einüben eines neuen Stücks ist auf jeden Fall leichter, wenn das akustische Gedächtnis dem Auge zu Hilfe kommt. Soll ein Schüler im Notenlesen geübt werden, im richtigen Gebrauch des Fingersatzes, in der genauen Beachtung aller Werte und Zeichen, so ist es besser, er entziffert langsam den Notentext allein, ohne die Vorstellung, wie alles klingen soll. Umgekehrt kann einem langsam und mühsam lernenden und darob fast verzweifelnden Kinde das Einstudieren erleichtert werden durch öfteres Vorspielen, damit die Freude am eigenen Spiel und der Mut zum Weiterfahren nicht erstirbt.

So gilt: in jedem Fall ist abzuwägen, ob das Vorspielen dem Schüler wirklich nützt und ihn voranbringt und ob es künstlerischen Zwecken dient.

4. Konsequenz.

Dem Bestreben, die Schüler zu fördern und zum Ziele zu führen, stellen sich mancherlei Hindernisse entgegen: bald sind es ungünstige Verhältnisse, die die Entwicklung aufzuhalten drohen, bald ist es der Schüler selbst, der die Absichten des Lehrers durchkreuzt — bewußt oder unbewußt. Der Unterricht ist ein steter Kampf. Wer kennt da nicht Stimmungen, wo man die Waffen strecken, nachgeben, alles gehen lassen möchte, wie es geht? Aber das darf natürlich nicht sein. Ein Erzieher muß durchhalten, beharren, festhalten an allem, was zur Erreichung des Zieles notwendig ist: er muß konsequent sein. Nur wer Beharrlichkeit beweist und auch seine Schüler zur Beharrlichkeit erzieht, erzwingt Erfolge. Und nur, wer willensstark, unbeugsam und konsequent sein Ziel verfolgt, verschafft sich die Achtung seiner Schüler und findet willigen Gehorsam (vergl. den Abschnitt über „Autorität" S. 59). Denn das spüren sie alle: Konsequenz ist ein Beweis von innerer Kraft und Festigkeit. Nur ein starker Charakter vermag — allen Widerständen zum Trotz — beharrlich den Weg zu gehen, den er für recht und gut erkannt hat.

Aber Konsequenz darf nicht verwechselt werden mit Eigensinn oder Pedanterie. Konsequenz sieht aufs Große, aufs Ziel; Pedanterie haftet am Einzelnen, Kleinen, Äußerlichen. Pedantisch ist man aus Ängstlichkeit und Unsicherheit, Kleinlichkeit und innerer Unfreiheit. Konsequenz aber findet sich bei den geistig Starken, Überlegenen, Freien.

Ich will das durch ein Beispiel erläutern: Jeder Schüler muß erzogen werden, richtig und gründlich zu arbeiten. Darum muß man konsequent darauf dringen, daß jede Komposition auch gut und gründlich einstudiert wird, ungeachtet der Zeit und Mühe, die es kostet. Wird diese Forderung in pedantischer Weise durchgeführt, so wird es keine Ausnahmen geben. Selbst wenn die Lust und Freude des Schülers am Schönen darüber schwindet oder wenn man einsieht, daß das starre Festhalten an der Regel in dem besonderen Fall sinn- und zwecklos ist — man weicht und wankt nicht, sei es aus falsch ver-

standener Gewissenhaftigkeit, sei es aus Angst, durch Nachgeben die Herrschaft über die Schüler zu verlieren. Anders handelt der Lehrer, der wohl die Kraft zur Beharrlichkeit besitzt, aber stets auf das letzte Ziel sieht, auf die Förderung des Schülers im allgemeinen: er wird Ausnahmen gestatten. Angenommen etwa, er gibt einem Schüler eine Komposition und merkt, daß sie ihm gar nicht gefällt, daß er sie mit großer Unlust übt, so wird er sie — wenn sie sich ohne Schaden für den Schüler leicht durch eine andere ersetzen läßt — nach kurzer Zeit wegnehmen, auch wenn die Ausführung noch viel zu wünschen übrig ließ. Und der Schüler ist dankbar für solches Entgegenkommen und geht mit größerem Eifer an neue Aufgaben. Er hat ein feines Empfinden dafür, ob ein Lehrer freiwillig in einem Ausnahmefall nachgibt, oder ob er schwach und haltlos ist und sich selbst leicht untreu wird.

Um aber nicht zu unfreiwilligem Nachgeben gezwungen zu werden, vermeide man, sich in seinen Forderungen „festzulegen", sich selbst zu binden. Nicht selten hört man Aussprüche wie folgenden: „Diese Etüde darf erst weggelegt werden, wenn sie ohne Fehler gespielt worden ist." Wenn das aber nicht gelingen will trotz bester Absicht und eifrigen Übens? Wenn aus Ängstlichkeit oder durch Zufall immer wieder ein Versehen sich einschleicht? Muß nicht der Lehrer schließlich doch von seiner Forderung absehen oder aber in lächerlicher, zweckloser Starrköpfigkeit den Schüler quälen und entmutigen? Sicher kommt man ebensoweit, wenn man den Schüler ermuntert, den ernstlichen Versuch zu machen, die Etüde fehlerlos spielen zu lernen. Mißglückt dieser Versuch, so ist man doch ungebunden weiterzugehen, wenn nur die Etüde gut geübt und ihr technischer Zweck erreicht wurde.

Fassen wir nun bestimmter den Zweck konsequenter Erziehung ins Auge. Manchmal gewinnt man den Eindruck, daß ein Lehrer nur deshalb so unbeugsam an seinen Forderungen festhält, weil er dem Schüler seine Macht zeigen und ihm seine Überlegenheit fühlen lassen will. Wohl wird nur durch Konsequenz Autorität erhalten, aber dennoch ist das nicht ihr erster, ihr hauptsächlichster Zweck. Nicht um des Lehrers willen ist die Konsequenz zu üben, sondern um des Schülers willen. Alle Konsequenz in der Erziehung hat zum Ziel: die Gewöhnung zum Guten. Durch Gewöhnung sollen alle guten Anlagen und Eigenschaften gestärkt und entwickelt, die schlechten bekämpft und ausgerottet werden. So vieles, was der Schüler zu lernen hat, muß

ihm schließlich in Fleisch und Blut übergehen, muß ihm zur Selbstverständlichkeit werden. Sogar Tugenden, wie Selbstüberwindung, Ausdauer in der Verfolgung des Ziels, Fleiß und Gründlichkeit, können bei konsequenter Erziehung zur zweiten Natur werden. Gewohnheit spielt eine ungeheure Rolle. So vieles von dem, was man tut, ist bloße Gewohnheit — gute oder schlechte Gewohnheit. Darum ist es so unendlich wichtig, frühzeitig gute Gewohnheiten zu pflanzen und alle auftauchenden Fehler zu bekämpfen, ehe sie eingewurzelt sind; denn später gehört viel Willenskraft und Ausdauer dazu, sie auszurotten und gute Gewohnheiten an ihre Stelle zu setzen.

Welche Bedeutung gewinnt in diesem Licht der Elementarunterricht! Vor anderen muß der Elementarlehrer äußerst gewissenhaft und konsequent sein: nie darf er mangelhaftes Spiel absichtlich übersehen, nie müde werden im Verbessern und Zurechthelfen, nie gleichgültig urteilen: „einmal ist keinmal"; denn in den ersten Jahren muß der Schüler schon an genaues Lesen des Notentextes, strenges Takthalten, an den Gebrauch richtiger Fingersätze und an gute Handhaltung so gewöhnt werden, daß er später an derlei Dinge nicht mehr zu denken braucht.

Ist dieses Ziel erreicht, sind dank der Konsequenz gute Gewohnheiten gepflanzt, dann spürt auch der Lehrer eine große Erleichterung: was er erst unermüdlich einprägen und durchsetzen mußte, ist nun zum unbewußten, mechanischen, selbstverständlichen Tun geworden; er selbst erntet den Segen seiner Mühe.

5. Erziehung zum Fleiß.

Es ist eine merkwürdige Tatsache, daß in vieler Leute Augen es nur ein halbes Lob ist, wenn man von einem Menschen sagt: er ist fleißig. Sie denken, Fleiß sei ein schwaches Ersatzmittel für Begabung; wo ein großes Talent vorhanden ist, rede man nicht von Fleiß. Und darum sehen sie fast ein wenig mitleidig auf den „Fleißigen". Wie töricht ist dieses Urteil und wie ungerecht! Vom sittlichen, also vom höchsten Standpunkt aus angesehen, ist Fleiß höher zu achten als Begabung. Begabung ist ein Geschenk und kein Verdienst: ihr gebührt kein Lob; Fleiß aber ist eine sittliche Leistung und darum ehrlicher Anerkennung wert. Welche Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung

gehört zum Fleiß, welche innere Freiheit von Stimmung und äußeren Ereignissen! Der Fleißige fragt nicht nach Lust- und Unlustgefühlen, nicht nach gelegener oder ungelegener Zeit; er kennt nur eins: seine Pflicht tun, gründlich und beharrlich, still und unbeirrt. Geht die Arbeit leicht von der Hand, so freut er sich dessen; geht sie aber langsam und mühsam vorwärts, so verharrt er doch dabei unverdrossen; er hält in der Regel fest an der vorgenommenen Arbeitszeit, gleichviel, ob er wenig oder viel erledigt, ja auch dann, wenn er weiter kommt, als er sich vorgesetzt hatte. In alledem beweist er gerade seine innere Freiheit.

Fleiß ist etwas Großes — das gilt es festzuhalten in der Beurteilung und Behandlung der Schüler: man darf nicht die Begabten um ihres Talentes willen mehr loben als die weniger begabten Fleißigen.

Es ist ja außer Frage, daß niemand Musikunterricht nehmen sollte, ohne wenigstens etwas Begabung zu besitzen, und wer sich die Musik als Lebensberuf erwählt, muß ausgesprochenes Talent aufweisen — das kann nicht genug betont werden. Aber andererseits gilt auch, daß die größte Begabung des Fleißes nicht entbehren kann. Gerade den Begabten muß man das ans Herz legen. Sie sind es vor allem, die so oft geringschätzig über den Fleiß urteilen und meinen, der Fleiß sei nur für den Durchschnitt, nicht für sie. Ihnen kann man entgegenhalten, wie einer der Größten, Bach, über den Fleiß dachte. Er forderte von seinen Schülern strengen Arbeitsernst, „auf den Fleiß legte er das höchste Gewicht; nur hierin stellte er sich ihnen selbst als Muster vor. ‚Ich habe fleißig sein müssen; wer es gleichfalls ist, wird ebensoweit kommen', pflegte er wohl zu sagen" (Phil. Spitta: Joh. Seb. Bach, Breitkopf und Härtel, 1873, Band I, S. 661).

Mag Bach hier auch seine seltenen Gaben zu gering eingeschätzt haben, sicher ist: der Fleiß hat eine große Verheißung. Wie manches kleine Talent hat durch Fleiß sich staunenswert entwickelt und Tüchtiges vollbracht; wie viel mehr wird erreicht, wenn ein bedeutendes Talent sich verbindet mit treuem, unentwegtem Fleiß! Fleiß nützt alle Entwicklungsmöglichkeiten aus. Nicht selten kann man das beobachten: zwei Freunde, gleich begabt, gleich kräftig und gesund, entwickeln sich beide unter günstigen Verhältnissen; der eine bringt es nur zu Durchschnittsleistungen: er liebte es nicht, sich anzustrengen

und fleißig zu sein — der andere steigt empor bis zu führenden Stellungen: er hat mit seinen Gaben gewuchert und sie durch Fleiß verdoppelt, verdreifacht, verzehnfacht. Das Wort „Genie ist Fleiß" birgt doch eine tiefe Wahrheit.

Darum ist die Erziehung zum Fleiß eine wichtige Aufgabe des Lehrers. Ihre Erfüllung hängt aber in erster Linie ab von seiner eigenen inneren Stellung zur Arbeit: nur der Fleißige wird andere lehren können, fleißig zu sein. Sodann aber ist es notwendig, daß der Lehrer sich klar wird über die Beweggründe, die zum Fleiß treiben.

Bei manchen Schülern ist es der Zwang der Verhältnisse: sie müssen danach trachten, möglichst bald selbständig und unabhängig zu werden; darum die äußerste Kraftanstrengung und unermüdliche Arbeit. — Bei anderen ist es die Ehrsucht und Ruhmsucht: sie wollen glänzen, über andere emporsteigen. Die Sehnsucht und das Verlangen, recht bald ihr Ziel zu erreichen, peitscht sie zu rastloser Tätigkeit an. = Häufig ist die Triebkraft zu fleißigem Üben das Interesse an der Sache, die große Liebe zur Kunst und die Freude am eigenen Spiel. — Manchmal gibt auch das Interesse am Lehrer den Ausschlag. Ihm wollen die Schüler durch ihren Fleiß ihre Zuneigung, Dankbarkeit und Anhänglichkeit beweisen, ihm Freude machen, ihn zufriedenstellen und seine Anerkennung gewinnen. — Einige sind fleißig lediglich aus Pflichtbewußtsein. Ihr Fleiß ist dann wohl weniger fieberhaft, aber stetig und gleichmäßig. — Ein starker Ansporn zu eifriger Arbeit wächst wohl auch aus dem Vergleich mit anderen. Fröhliches Wetteifern mit Mitschülern hat manchen gleichgültigen, trägen Schüler schon aufgeweckt und zum Fleiß bewegt.

Klar geht aus dieser Zusammenstellung hervor: es gibt sehr verschiedenartige Beweggründe zum Fleiß, innere und äußere, gute und schlechte. Keinesfalls darf ein Lehrer sie wahllos benutzen, um zum Fleiß anzuspornen. Im Gegenteil: er muß manchmal sogar die Quellen verstopfen, aus denen er stammt; wichtiger als die künstlerische Entwicklung oder als die schnelle Erreichung einer Lebensstellung und vollends wichtiger als die Freude des Lehrers an einem fleißigen Schüler ist die ungehemmte Entfaltung der sittlichen Persönlichkeit. Auf die Gesinnung des Schülers, die sein Tun bestimmt, ist darum vor allem zu achten, und was aus schlechter Gesinnung

entspringt, ist zu verwerfen. Wohl wird ein künstlerisches Ziel nicht ohne Fleiß erreicht, und vom rein künstlerischen Standpunkt aus möchte man ihn sich um jeden Preis zu erhalten suchen; die Sittlichkeit aber gebietet zu wachen über dem sittlichen Werden der Schüler. So treten künstlerische und sittliche Grundsätze hier in Spannung zueinander. Wie die Entscheidung zu fallen hat, ist wohl zweifellos.

Die Erziehung zum Fleiß wird nur an reine und gute Beweggründe anknüpfen dürfen, und wo ein Lehrer entdeckt, daß der Fleiß aus niedriger Gesinnung stammt, muß er in großem Ernst den Schüler darauf hinweisen, ihm seinen Fehler klarmachen, ihn warnen und ihm zurechthelfen. Das Wichtigste dabei ist, daß es ihm gelingt, die schlechten Beweggründe durch gute zu ersetzen.

Welches sind nun aber schlechte Beweggründe? Ich nenne hier vor allem den *streberischen Ehrgeiz*. Er kommt aus der Sucht, über andere emporzusteigen, andere zu überbieten. Der Ehrgeizige sieht stets nach rechts und links. Ihm ist es nicht so sehr darum zu tun, eine möglichst gute Leistung zu erzielen, sondern eine bessere als die der anderen. Ihm liegt nichts an der Sache, sondern alles an seiner Person. Solcher Ehrgeiz ist nicht Strebsamkeit — diese ist einwandfrei gut — sondern Strebertum. Er ist durch und durch egoistisch, und wo er den Menschen beherrscht, vergiftet er den Charakter ganz und gar.

Für den Lehrer ist allerdings der ehrgeizige Streber ein angenehmer Schüler: er ist sehr fleißig und setzt sich ein mit ganzer Kraft. Kein Wunder, daß der Lehrer sich gern diesen Ehrgeiz erhalten möchte, weil er ihm als stärkste Triebkraft zum Fleiß erscheint. Aber selbst wenn man von jeder sittlichen Beurteilung absieht — es ist ein Irrtum, zu glauben, Ehrgeiz sei *notwendig* zum Vorwärtskommen und ohne seine anspornende Kraft werde der Schüler gleichgültig und träge. Man muß nur statt seiner den Wetteifer pflegen. Auch im Wetteifer messen sich die Kräfte; aber der Ehrgeiz steht im Dienst des eigenen Ich, im Wetteifer dagegen ist Freude am gemeinsamen und gleichzeitigen Streben und Fortschreiten. Man mißt sich am anderen, um zu lernen, seiner Mängel sich bewußt zu werden und Einseitigkeit zu überwinden. Man bespricht miteinander die Aufgaben und Arbeiten, berät sich, hilft sich gegenseitig; einer freut sich am guten Gelingen und Vorwärtskommen des anderen; einer

gönnt dem anderen Anerkennung und Erfolg. Will der eine erlahmen, so spricht ihm der andere Mut zu und regt ihn zu neuem Fleiß und Ringen an. Dieser fröhliche Wetteifer, der zur gegenseitigen Förderung der Schüler dient und dem Streben nach dem Ziel immer neue Anregung gibt, bringt einen frischen Zug in jeden Klassenunterricht. So kann die für die Arbeit wertvolle Kraft des Ehrgeizes, der Eifer um das Ziel, erhalten werden, indem zugleich die niedrige Gesinnung, der er entspringt, abgestoßen wird.

Wie steht es aber mit der Sympathie, der Zuneigung zum Lehrer? Liegt hier ein guter Beweggrund zum Fleiß vor? Darf man einen Schüler darin bestärken? Hier ist die Antwort nicht ganz einfach. Es kommt sehr auf den einzelnen Fall an. Denken wir an ein Kind: mit welchem Feuereifer lernt es für den Lehrer, den es verehrt, für den es „schwärmt"; wie leicht und fröhlich geht alle Arbeit von der Hand; wie glücklich wandert es zur Stunde; wie selig ist es über ein geerntetes Lob! Was soll daran unrecht sein? An anderer Stelle (S. 36 ff.) betonte ich ja gerade, daß Kinder stets persönlich gewonnen werden müssen, daß die persönliche Beziehung von großer Bedeutung ist. Darum ist auch solche kindliche, harmlose Zuneigung und Begeisterung nur zu begrüßen, und jeder Lehrer kann sich freuen, wenn sie zu Fleiß und Eifer treibt. Gerade weil das echte Kind noch kein volles Verständnis für die Bedeutung der Sache hat und auch sein Pflichtbewußtsein noch nicht voll entwickelt ist, müssen Gründe persönlicher Art den Fleiß hervorrufen.

Bei Erwachsenen hingegen gilt es sorgfältig zu prüfen, ob keine sittliche Gefahr für sie besteht, wenn ihre Sympathiegefühle genährt werden. Dankbarkeit und das Verlangen, dem Lehrer Freude zu machen, sind zweifellos sittlich wertvolle Empfindungen, und auch gegen eine reine Zuneigung ist kein Wort einzuwenden; im Gegenteil. Wenn man aber spürt, daß die Schwärmerei gefährliche Formen annimmt, ist Zurückhaltung am Platze, ja unter Umständen ist sie rücksichtslos zu bekämpfen (siehe S. 37 ff.).

Das Richtigste ist jedenfalls, daß der Lehrer vor allem zur Förderung des Fleißes das Interesse und die Liebe zur Kunst weckt und pflegt. Durch Interesse an der Sache wird die Arbeit zur Lust und Freude. Und ebenso muß der Schüler stets zur Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit ermahnt und erzogen werden. Nicht zu jeder Zeit

arbeitet man gern; es gibt so manches, was das Interesse am Studium — wenn auch nur vorübergehend — in den Hintergrund drängen möchte: Müdigkeit oder Traurigkeit, innere Unruhe oder Zerstreuung aller Art oder andere Aufgaben. Nur eins vermag dem Fleiß Stetigkeit zu verleihen: das ist der sittliche Ernst, der sich beugt unter den kategorischen Imperativ der Pflicht.

6. Wecken und Erhalten des Interesses.

Fast jedes Kind geht anfangs mit brennendem Interesse in die Musikstunden und übt auch zuerst mit größtem Eifer. Aber meistens läßt dieser Eifer schon nach kurzer Zeit nach. Die Freude an der Musik macht einer Unlust zum Üben Platz; das Interesse am Spiel erkaltet und verwandelt sich in Gleichgültigkeit. Das Kind betreibt seine Studien nur noch ungern und übt „der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb".

Selbstverständlich leidet darunter die Arbeit; denn Interesse ist von unschätzbarer Bedeutung für jede Art der Arbeit. Wenn man sich für eine Sache wirklich interessiert, dann ist sie einem nicht mehr fremd, sondern sie wird zur eigenen Angelegenheit; man ergreift Besitz von ihr, verwächst mit ihr. Von selbst stellt sich der Fleiß, von selbst die Anspannung aller Kräfte ein. Die Arbeit ist nicht mehr Anstrengung und Selbstüberwindung, sondern geschieht aus Lust und Trieb; sie ist Freude und Bedürfnis. Man widmet ihr gern so viel Zeit und Kraft als möglich und bringt um ihretwillen mit Freuden manches Opfer. So wird durch Interesse die Leistungsfähigkeit und damit jegliches Können aufs höchste gesteigert. — Kein Wunder, daß jeder Lehrer sich das Interesse seiner Schüler erhalten und gewinnen möchte. Welche Wege stehen ihm dazu offen?

Ich erwähnte, wie so oft anfänglich lebendiges Interesse vorhanden ist, aber in kurzer Zeit schwindet. Welches war der Grund der ersten starken Anteilnahme, wie erklärt sich das Erlahmen?

Alles Neue ist anziehend. Das Kennenlernen unbekannter Größen übt auf die meisten Menschen einen starken Reiz aus. So erklärt sich bei vielen Kindern das Interesse an den ersten Unterrichtsstunden. Nicht die innere Neigung zur Musik war die Hauptursache ihres Eifers, sondern das Neue, Ungewohnte. Hat das Musikstudium den

Reiz der Neuheit verloren, so ist auch die Lust daran geschwunden. Aus der Erkenntnis dieser Tatsache gilt es für uns zu lernen. Dem natürlichen und bis zu einem gewissen Grade berechtigten Bedürfnis nach Neuem und nach Abwechslung muß man entgegenkommen. Gewiß ist dies Begehren bei manchen ins Ungesunde gesteigert; ruhelos suchen sie stets nach neuer und immer stärkerer Anregung. Diese krankhafte Sucht darf man selbstverständlich nicht nähren und unterstützen. Ja man hüte sich auch, sie hier oder dort zu wecken. Aber es wäre doch sehr unklug und unpädagogisch, wollte man die Sehnsucht nach neuem Erleben und neuen Aufgaben, die in jedem Menschen und nicht zum wenigsten im Kinde ruht, ganz übersehen und unberücksichtigt lassen. Besonders im Elementarunterricht muß man dem Schüler den Eindruck geben, daß er Stunde für Stunde Neues lernt und unbekannte Gebiete ihm erschlossen werden. Bei richtiger Anlage des Lehrplanes ist das nicht schwer. — Auch allzulanges Verweilen bei einer und derselben Komposition ermüdet den Geist und lähmt das Interesse. Weil aber die Lust an der Arbeit nicht auf Kosten der Gründlichkeit erhalten werden darf, so ist es ratsam, den mühsam und schwer lernenden Schülern nur kürzere und keine allzu schwierigen Stücke und Etüden zu geben. Dann ist es möglich, auch ihnen in kürzeren Abständen immer wieder neue Kost und damit neue Anregung darzubieten.

Am meisten kommt es vielleicht auf die Art und Weise an, wie das Neue, das jeder Unterricht bietet, mitgeteilt wird. Vielleicht darf ich hier ein kleines Erlebnis anführen: Einem etwa siebenjährigen Kinde sollten zum erstenmal die Tonleitern erklärt werden. Ich stellte das Erlernen der Tonleitern als einen wichtigen und einschneidenden Abschnitt im Unterricht dar und leitete die Erklärung mit der Bemerkung ein: „Jetzt darfst du sie spielen." Nach den erläuternden Worten und ersten gelungenen Spielversuchen fiel mir das sonst so ruhige und stille Kind glückselig um den Hals! Und wie oft kann man ähnliche Freude auf Kindergesichtern leuchten sehen, wenn man es verstanden hat, durch die Art der Darstellung die Lust und das Interesse wachzurufen! Aber nicht nur Kinder, auch Erwachsene wollen gefesselt und angeregt werden. Wer die Gabe hat, alles Neue, was es zu lernen gibt, als schön, erstrebenswert und reizvoll darzustellen, der wird oft das Interesse seiner Schüler erhalten und beleben, wo

ein anderer, der nüchtern und trocken erklärt und in gleichförmiger Weise seine Aufgaben stellt, nichts als Langeweile und Unlust schafft.

Bei vielen erlahmt das Interesse am Studium so rasch, weil sie die Musik nur als Genuß lieben, nicht als Arbeit. Für andere dagegen liegt ein besonderer Reiz gerade darin, Schwierigkeiten zu überwinden. Wo's zu kämpfen gilt, da erwacht ihr Interesse. Diese Freude am Kampf, am Überwinden gilt es soviel als möglich anzufachen und lebendig zu erhalten. Um die Schüler zu reizen, darf man ihnen in der Regel keine zu leichten Aufgaben stellen; man muß ihnen zeigen, daß man ihnen viel zumutet, weil man ihnen viel zutraut. Das weckt ihre Lust am Sichmühen und an der Anstrengung. Je mehr man verlangt, desto mehr wächst ihr Eifer. Auch die zuerst Trägen und Lahmen entdecken oft bald selbst: es liegt ein besonderer Reiz im Bezwingen der Widerstände, im Herrwerden über Schwierigkeiten. Man muß die Schüler nur anleiten, die Hemmnisse anzusehen als Ansporn, sie zu überwinden. Wie fliegt die Zeit dahin, wenn man beim Üben sich scharf beobachtet und Kritik übt, wenn man sich müht und an sich arbeitet! Wer das Interesse seiner Schüler erhalten will, der zeige ihnen auch, wie man arbeiten soll, wie man die Arbeit interessant gestaltet.

Selbstverständlich hat das Interesse vor allem der Sache selbst sich zuzuwenden; darum muß die Art und Weise des Unterrichts dem Schüler die Musik recht lieb machen. Diese Liebe zur Kunst wird gepflegt durch mancherlei anregende Unterhaltung über Musik im allgemeinen, durch die Einführung in den Geist der Kompositionen, die der Schüler gerade spielt, durch Vorspielen und Vierhändigspielen und durch Anregung zur Hausmusik, zum Musizieren mit Geschwistern und Freunden. Je tiefer die Freude an der Kunst selbst in den Schülern wurzelt, desto lebendiger und anhaltender ist auch das Interesse an den eigenen Studien.

Schon seit langer Zeit und bis in die Gegenwart hinein wurden Versuche angestellt, durch Hilfsmittel aller Art das Lernen zum Spiel zu machen, Kenntnisse den Kindern „spielend" beizubringen. Das geschieht hauptsächlich auf zweierlei Art: einmal, indem man Spiele, wirkliche Unterhaltungsspiele, so gestaltet, daß gleichzeitig wertvolle Kenntnisse vermittelt werden. Ich erinnere nur an die zahlreichen Quartettspiele. Hier haben wir eine ideale Verbindung von Lernen

und Spielen. Ohne Zwang, „spielend" lernt man. Aber das Spiel ist Hauptsache, nicht Mittel zum Zweck, sonst wäre „Spiel" nicht mehr Spiel. Spiel ist immer Selbstzweck. Man spielt, um zu spielen, nicht, um zu lernen. Ganz anders liegt die Sache, wo man im Unterricht mancherlei Spiele und Spielereien anwendet und den Unterrichtsstoff in Spiele umformt, um das Interesse der Kinder wach zu erhalten und ihnen den Eindruck zu geben, daß das Studium eitel Freude und Vergnügen ist. Ist das richtig?

Ich will absehen vom Unterricht an Kindern unter sechs Jahren, Kinder, die noch kaum zur Schule gehen, die den Begriff „Arbeit" noch gar nicht kennen und jedenfalls noch ein starkes Bedürfnis nach Spiel und Spaß haben. Hier können unter Umständen Ausnahmen von der Regel gelten. Doch sind die Fälle, wo so kleine Kinder schon Klavierstunden nehmen, so selten, daß ich von ihnen hier schweigen darf. Im übrigen aber bin ich der Meinung, daß solche Vermischung von Spiel und Arbeit prinzipiell zu verwerfen ist. Wohl soll man dem kindlichen Verständnis entgegenkommen in der Form der Darstellung, soll durch Humor und Scherz das Kind bei Laune erhalten und ihm den Unterricht lieb machen; aber Kinder sollen doch schon früh den Ernst der Arbeit verstehen lernen und an „Arbeit" gewöhnt werden. Sie sollen lernen, nicht nach Lust, sondern nach der Pflicht zu fragen, die Pflicht zu lieben und der Pflicht ihr Interesse zuzukehren. Mir ist aus der Seele gesprochen, was Th. Ziegler (Allgem. Päd., 3. Aufl., Teubner 1909, S. 26 ff.) über Spiel und Arbeit schreibt: „Dem Teufel der Langeweile gegenüber ist die Arbeit nicht das kleinere Übel, sondern ein positiv Lust schaffendes, eine wahre Wohltat und Erlösung; das gilt auch schon für die Kinder, sobald nur ihre Schultern stark genug sind, um die Last der Arbeit auf sich zu nehmen. Das Wort vom ‚gerne lernen' ist keine Phrase und soll jedenfalls durch Erziehung und Gewöhnung zur Wahrheit werden. Denn, weil Arbeit im Gegensatz zum Spiel ein zweckvolles Tun ist, so muß das Kind doch ganz anders als spielend das Arbeiten lernen, und zwar lernt man arbeiten nur durch Arbeiten und am Arbeiten. Deshalb ist es falsch, alles in der Erziehung zum Spiel machen zu wollen: das gibt spielerische, arbeitsungewohnte und darum arbeitsunlustige Kinder. Im achtzehnten Jahrhundert lernte man zum Beispiel bei den Philanthropinisten das Lateinische oder Rechnen spielend, heute kann man in

weichlichen Privatschulen das auch noch finden, lesen lernen an Schokoladebuchstaben und dergleichen. Demgegenüber muß man entschieden auf mehr Eisen im Blut dringen, weg mit solchen läppischen Alfanzereien!"

Ähnliche Versuche, Arbeit und Spiel zu vermischen, zum Beispiel zur Erlernung der Noten und Tasten usw., finden wir auch im Musikunterricht. Ja, vielen erscheinen solche Methoden so bestechlich, daß sie fleißig nach Anhängern werben. Darum hielt ich es für meine Pflicht, diese Frage grundsätzlich zu erörtern. —

So sehr man sich also darum kümmern muß, daß das Interesse der Schüler nicht durch die Schuld der Lehrer erkaltet und daß fleißige und treue Schüler, die auch manchmal auf einen toten Punkt kommen, neu angeregt werden, so sehr muß man sich doch hüten vor dem gefährlichen Abweg, um jeden Preis fesseln und interessieren zu wollen. Wird einem Schüler immer neuer Anreiz geboten in irgendeiner Form, so verliert er leicht darüber die Fähigkeit, sein Interesse einer Sache um der Sache selbst willen zuzuwenden. Er wird oberflächlich, bleibt an Äußerlichkeiten haften und gewöhnt sich so sehr an diese künstlichen „Reizmittel", daß er, wenn sie ausbleiben — und sie werden eines Tages ausbleiben — erst recht der Gleichgültigkeit verfällt: er hat nicht gelernt, zu arbeiten aus Pflichtgefühl. Nicht auf Kosten der sittlichen Entwicklung, sondern nur in ihren Grenzen darf das Bedürfnis des Schülers nach neuer Anregung zur Aufrechterhaltung seines Interesses befriedigt werden.

7. Loben und Tadeln.

Keine Erziehung ohne Lob und Tadel. Eines wie das andere ist ein notwendiges und wirksames Erziehungsmittel. Lob macht froh; es belebt den Willen, reizt, in der eingeschlagenen Richtung weiterzugehen, hebt das Selbstvertrauen und stärkt die Tatkraft. Tadel ermöglicht und vertieft die Selbsterkenntnis. Der Getadelte schämt sich, faßt neue Vorsätze und nimmt ernster den Kampf auf gegen seine Fehler und Mängel.

Diese Wirkung kann aber nur eintreten, wenn beides maßvoll angewandt wird und im rechten Verhältnis, in einem gewissen Gleichgewicht zueinander steht. Manche Lehrer tadeln und nörgeln fast aus-

schließlich; sie sind nie zufrieden; man kann es ihnen nie recht machen. Was auch der Grund dafür sein mag, ob sie glauben, dadurch dem Erziehungsziele näher zu kommen, ob sie ungerechtfertigt hohe Ansprüche stellen oder ob sie meinen, andere müßten genau nach ihren Ansichten geformt und umgestaltet werden — jedenfalls ist sicher: sie erreichen durch ihr strenges und immerwährendes Tadeln nichts Gutes. Im Gegenteil: je nach der Naturanlage wird der eine dadurch verschüchtert, gedrückt, entmutigt und verliert alles Selbstvertrauen; der andere wird trotzig und empört sich innerlich, oder er verschließt sich am Ende jedem Tadel, auch dem berechtigten, entzieht sich jeder Beeinflussung und wird stumpf und gleichgültig.

Nicht weniger verkehrt als zu hartes und andauerndes Tadeln ist zu reichlich bemessenes Lob. Ein Übermaß von Lob macht eitel und eingebildet; ja mehr, es macht unwahr und zerstört die Selbsterkenntnis. Und das ist das Schlimmste! Gegen zu viel Tadel wehrt man sich noch instinktiv; gegen zu viel Lob ist man fast ohnmächtig: man glaubt zu leicht dem, der lobt; man läßt sich blenden und täuschen, bis man der Selbsttäuschung erliegt. Darum ist auch ganz im allgemeinen eine zu harte, strenge Erziehung in der Jugend trotz allem weniger gefährlich für die Charakterentwicklung als eine weichliche Erziehung, die alles gut heißt, die immer bewundert und lobt. Darum muß für Lob und Tadel das rechte Maß gefunden werden. Sonst erntet man Unsegen, wo man Segen erhofft, und zerstört, wo man bauen will.

A. Der rechte Maßstab.

Wann und wie oft man loben und tadeln soll, das läßt sich niemals äußerlich feststellen und durch keinerlei Regeln bestimmen. Jeder muß hier das Rechte allein finden und in jedem Fall neu finden. Aber es gibt einen allgemeinen Maßstab, der Lob und Tadel begrenzt und bestimmt: die Liebe. Alles muß aus der Liebe kommen und muß sich als Liebe erweisen.

Darf Lob und Tadel nur Ausfluß der Liebe sein, dann verbietet sich von vornherein, daß man sich bestimmen läßt von augenblicklichen Empfindungen und Launen. Innere Reizbarkeit oder Unbehagen darf nicht zu strengerem und heftigerem Tadel bewegen, fröhliche Laune nicht Ursache sein, daß man „fünf gerade" sein läßt und verdienten

Tadel unterdrückt. Ebenso unrichtig, weil nicht aus der Liebe stammend, ist ein Tadeln in hochmütig überlegenem Ton oder ein Lob voll gnädiger Herablassung, also absichtliches Fühlenlassen der Macht, der Stellung und der geistigen Überlegenheit. Liebe denkt nicht an sich, sondern stets an den anderen, auch im Loben und Tadeln.

Ist Lob und Tadel bestimmt von der Liebe, dann ist er auch gerecht; denn jede rechte Liebe strebt nach Gerechtigkeit, sie will in erster Linie dem anderen gerecht werden. Wie wichtig aber ist es, daß man gerecht ist! Für Gerechtigkeit haben Schüler, ganz besonders Kinder, ein sehr feines Empfinden. Nichts erbittert mehr als ungerechte Behandlung, ungerechter Tadel. Fühlt man dagegen, daß ein Tadel gerecht ist, so nimmt man ihn an — sofern man ehrlich und aufrichtig ist — auch wenn er unangenehme Wahrheiten enthält.

Aber gerade um der Gerechtigkeit willen darf ein Lehrer nicht nur tadeln, sondern er muß auch loben und das vorhandene Gute anerkennen. Wer danach strebt, stets gerecht zu bleiben in seinem Urteil, wird durch seinen Tadel den Schüler nicht mutlos machen noch erbittern und durch sein Lob nicht Eitelkeit und Selbstüberhebung großziehen.

Aber wann ist man gerecht? Ist es gerecht, wenn man jeder guten Leistung Lob zollt, jede mangelhafte rügt? Ist die Güte der Leistung bestimmend für das Urteil des Lehrers? Sicher ist: alles Gute muß an und für sich als gut anerkannt, alles Schlechte und Mangelhafte verurteilt werden — sonst kommt man in die Irre. Durch keinerlei Beweggründe darf diese Beurteilung aufgehoben werden. Mag sich ein Schüler noch so viel Mühe geben, ist seine Leistung ungenügend, so darf sie nicht gelobt werden, als wäre sie gut, und umgekehrt: fällt einem Schüler alles spielend zu, so ändert das nichts an der Tatsache, daß seine vorzügliche Leistung als vorzüglich anerkannt werden muß. Gewiß würde diese objektive, rein sachliche Gerechtigkeit zur tiefsten Ungerechtigkeit, wenn sie allein zu Recht bestünde; doch darf der Versuch, persönlich jedem einzelnen gerecht zu werden in der Liebe, nie dahin führen, daß aus schwarz weiß gemacht wird.

Aber allerdings, es darf nie bei der rein objektiven Beurteilung sein Bewenden haben. Hat man es zum Beispiel zu tun mit einem hochbegabten Schüler, so muß man ihm wohl sagen, daß man sich über seine Fähigkeiten und Leistungen herzlich freut — das wird

auch in ihm die Freude wecken an der ihm verliehenen Gabe — gleichzeitig aber muß er wissen, daß, je größer sein Talent, desto größer auch seine Verantwortung ist, daß man nur desto mehr von ihm erwartet und verlangt, daß nichts ihn des Fleißes enthebt. Anderseits: wenn ein Schüler mühsam lernt und trotz großen Fleißes es nie über eine Durchschnittsleistung bringt, so darf doch seine ernste Pflichttreue, seine Ausdauer und sein Sichmühen herzlich und warm gelobt werden; ja, er soll wissen, daß, was im sittlichen Kampf errungen wird, im Grunde wertvoller ist als das, was als herrliche Gabe einem anderen in den Schoß fällt.

Um so jedem einzelnen persönlich gerecht werden zu können, muß man darum bei jedem Mangel nach seiner Ursache fragen: ist der Schüler unbegabt oder wenig intelligent, ist er träge und schlaff oder unwillig und widerspenstig. Je nachdem wird der Tadel schärfer oder milder ausfallen.

Aber selbst bei gleicher Leistung und Begabung, bei gleichem Fleiß und gleicher Anstrengung darf Lob und Tadel nicht in gleicher Weise angewandt werden. Wahre Gerechtigkeit geht ein auf die Persönlichkeit des Schülers. Nicht gleichmäßige, sondern ungleiche Behandlung ist wahrhaft gerecht. Nicht daß damit der Parteilichkeit Tür und Tor geöffnet wäre — Sympathie und Antipathie darf niemals regieren in bezug auf Lob und Tadel. Aber die Gemüts- und Charakteranlagen des Menschen sind so verschieden, daß es ungerecht wäre, wollte man alle gleich behandeln. Bei einem feinfühligen, empfindsamen Schüler tut schon der leiseste Tadel seine Wirkung: ein Blick, eine kurze Mahnung genügt. Ebenso vertragen körperlich zarte und schwache Schüler in der Regel keinen heftigen und harten Tadel. Sie fühlen sich zu ohnmächtig und wehrlos. Ganz anders müssen derbe Naturen oder unempfindliche und gleichgültige angefaßt werden. Zarte Andeutungen verstehen sie gar nicht; man muß „dicker auftragen", fester zupacken, um überhaupt Eindruck zu machen. — Wer zur Einbildung und Selbstzufriedenheit neigt, dem muß man klarlegen, wieviel noch fehlt, wie weit entfernt vom Ziel er noch ist; wer aber strenge Selbstkritik übt und eher zu gering von sich denkt und darum leicht zu Mutlosigkeit und Verzagtheit neigt, der bedarf, daß man ihn aufmuntert, tröstet, emporhebt und öfters lobt.

Dieses individuelle Eingehen auf den Schüler, diese ungleiche und

eben darum im höheren Sinn allein gerechte Behandlung ist wohl im Schulunterricht in großen Klassen schwer durchführbar; wohl aber im Musikunterricht, wo der Lehrer es immer nur mit dem einzelnen Schüler zu tun hat — selbst dann, wenn mehrere zu einer kleinen Klasse zusammengeschlossen sind. Diese Art Klassenunterricht steht dem Privatunterricht weit näher als dem Schulunterricht und hemmt durchaus nicht die rein persönliche Behandlung des Schülers auch in bezug auf Lob und Tadel.

B. Pädagogische Weisheit.

Allein das Bestreben des Lehrers, gerecht sein zu wollen, genügt noch nicht; es muß sich verbinden mit pädagogischer Weisheit. Das ging schon aus den letzten Ausführungen immer deutlicher hervor. Der Lehrer muß stets bedenken, ob seine Worte wirklich auch den Zweck erfüllen, den er im Auge hat. Gar oft ist Lob und Tadel vollkommen gerechtfertigt, aber weil in unrichtiger Weise oder zur unrechten Stunde vorgebracht, verfehlt beides völlig die beabsichtigte Wirkung.

Das erste und wichtigste ist, daß man im Schüler das Vertrauen weckt, damit er bereitwillig wird, anzunehmen und sich sagen zu lassen. Darum muß man ihm zum Verständnis dessen verhelfen, was man will, was man mit ihm vorhat, und er muß fühlen und merken, daß man es stets gut mit ihm meint und ihm auf jeden Fall helfen will, ob man lobt oder tadelt. Dann kann beides auf fruchtbaren Boden fallen.

Ich habe gefunden, daß es oft gut ist, Lob und Tadel zu verbinden: wenn ein Schüler spürt, daß man etwa seinen Fleiß oder seinen guten Willen anerkennt, dann ist er eher bereit, sein Herz auch dem Tadel zu öffnen, der ihm hier oder dort nicht erspart werden kann. Nur das Tadelnswerte herausheben und das vorhandene Gute übergehen, macht leicht bitter. Darum beides vereinen! — Das Loben vergißt man überhaupt viel leichter: Nicht selten rügt man Stunde für Stunde einen bestimmten Fehler. Plötzlich rafft sich der Schüler auf, arbeitet an sich und überwindet ihn durch ernste Anstrengung. Sowie das gelungen ist, schweigt sich der Lehrer aus und erwähnt mit keinem Wort die angewandte Mühe und ihren Erfolg. Welche Enttäuschung für den Schüler! Er spannte förmlich darauf, die Freude

seines Lehrers zu sehen, sein Lob zu hören. Dieser aber scheint die Veränderung gar nicht zu merken! Ein Lob im rechten Augenblick fördert mehr als sonst hundert tadelnde Worte.

Allerdings wäre es unrichtig, wenn das, was nur Pflicht und Schuldigkeit des Schülers ist, als etwas Besonderes, Hervorragendes gepriesen würde. Auch der Schüler soll es wissen, daß das Gute von ihm als selbstverständlich erwartet wird. Aber zur rechten Zeit ein freundlicher Blick, ein anerkennendes und ermunterndes Wort oder der Ausdruck herzlicher Freude über eine gute Leistung tut doch jedem wohl und stärkt den guten Willen.

Manche Lehrer loben zwar, aber ihr Lob ist stets vorsichtig und verklausuliert. Vielleicht glauben sie, der Schüler könnte durch uneingeschränktes Lob hochmütig werden. Diese Befürchtung ist aber unnötig. Die Gefahr, eingebildet zu werden, liegt ganz wo anders. Die Hauptsache ist, daß der Lehrer immer gewissenhaft und gründlich bleibt und mit Ernst alle Fehler bekämpft; denn gewissenloses Durchlassen der Fehler und Schwächen, so daß der Schüler ihrer kaum gewahr wird, führt zur Einbildung, weil zur Selbsttäuschung, nicht aber Lob im einzelnen. Wo Grund vorhanden ist, da darf und soll man loben und zwar fröhlich und herzhaft. — Andere loben so zurückhaltend und matt, weil sie an die Schülerleistungen einen absoluten Maßstab anlegen statt des relativen. Auch das ist nicht richtig. Man darf das verhältnismäßig Gute als wirklich gut bezeichnen; nur soll man den Schüler im übrigen nicht im Zweifel lassen, daß sein Können noch nicht den höchsten Anforderungen entspricht, sondern nur solchen, die man gerechterweise an ihn stellen kann.

Sehr wichtig ist es auch, die Beziehungen aufzufinden zwischen den kleinen einzelnen Fehlern, wie sie im Unterricht zutage treten, und den wirklichen Charakterfehlern eines Schülers. Die meisten Fehler, gegen die man im Unterricht zu kämpfen hat, sind nur Erscheinungsformen gewisser Naturanlagen und Charaktereigenschaften und müssen als solche erkannt und beurteilt werden. Wer von Natur gründlich und gewissenhaft ist, wird auch genau und ordentlich üben oder das zum mindesten lernen; der Flüchtige und Oberflächliche aber wird seine Art auch in seiner Arbeit verraten. Unbeherrschtes Spiel ist nicht selten nur die Folge des unbeherrschten Wesens, akzentloser, gleichgültiger Vortrag der Ausdruck eines temperamentlosen oder

energielosen Menschen. Darum tadle man nicht nur die einzelnen Fehler, soweit sie sich im Musikstudium zeigen, sondern weise den Schüler auch manchmal hin auf die Ursache seiner hier zutage tretenden Fehler, auf den inneren Zusammenhang seines Wesens und Tuns, damit er seine Fehler in der Wurzel erkennen und bekämpfen kann und dort einsetzt mit seiner sittlichen Anstrengung.

Diese Erziehung zur Selbsterkenntnis und zur Arbeit am eigenen Ich ist notwendig. Dennoch darf man sich nicht etwa dazu verleiten lassen, immer mit seinem Tadel ins Persönliche zu greifen und den Schüler in seinem Wesen zu treffen, sondern die Regel ist, daß man die Fehler in ihren Einzelerscheinungen tadelt und das Richtige und Gute rein sachlich anerkennt und hervorhebt. Sachlicher Tadel und sachliches Lob kann unbeschadet in jeder Stunde ausgesprochen werden, mit persönlichem Lob und Tadel gehe man sparsam um; denn einen Fehler jedesmal verallgemeinert zu sehen, peinigt und erbittert, etwas Gutes stets als den Ausfluß einer Tugend genannt zu finden, macht hochmütig und eingebildet.

Von Lob und Tadel gilt in gleicher Weise: sich kurz fassen. Oft macht ein tadelndes Wort Eindruck, aber das endlose Weiterreden reizt zu innerem Widerspruch und Auflehnen; man war erst offen und bereit anzunehmen, aber unter dem steten Wiederholen des schon ausgesprochenen Tadels verschließt man sich wieder. — Ein kurzes Wort des Lobes erfreut tief innerlich; eine „Lobeshymne" ist für jeden fein empfindenden Menschen so peinlich, daß er am liebsten fliehen möchte. Wer anhaltend weiterredet, wird auch kaum der Versuchung widerstehen können zu übertreiben. Übertreibung aber reizt sowieso zum Widerspruch oder stumpft ab. Wer sich im Tadel und im Lob nicht kurz fassen kann, bringt beides um seine tiefste und beste Wirkung.

Wie aber, wenn Lob und vor allem Tadel wirkungslos bleibt? Wer kennt nicht die Fälle, wo man sich erschöpft in Versuchen, eine Wirkung seiner Worte zu erreichen! Erst versucht man es mit freundlichem Aufmuntern, dann mit ernstem Mahnen, mit strengem Tadel, mit dringendem Einreden — alles umsonst; alles prallt ab. Wie leicht läßt man sich jetzt weitertreiben zu immer stärkeren Ausdrücken, immer verletzenderem Tadel; ohne daß man es weiß, gerät man schließlich in ein fortgesetztes Nörgeln und Aussetzen: man will Ein-

druck machen um jeden Preis. Aber man erreicht meist das gerade Gegenteil. Diese Art stumpft ab. Wohl mag von Zeit zu Zeit ein ordentliches Aufrütteln und Aufschütteln für manchen Schüler heilsam und notwendig sein; aber wenn dieser Ausnahmefall Regel wird, ist man auf falschem Weg. Wenn man also entdeckt, daß man anfängt, zu weit zu gehen, so kehre man am besten sofort um. Es bleibt nichts übrig, als immer wieder Geduld und Liebe zu üben, Freundlichkeit und ruhigen Ernst anzuwenden. Vielleicht, daß ein Lehrer sein Ziel trotzdem nicht erreicht — das stete Nörgeln und Zanken verspricht aber unter keinen Umständen Erfolg. —

Eine Frage will ich hier noch aufwerfen: darf der Tadel die Form des Spottes oder der Ironie annehmen? Oder sind Spott und Ironie vom pädagogischen Standpunkt aus zu verwerfen?

Es gibt manche Menschen, die geradezu besessen sind von Spottlust. Sie machen vor nichts und niemandem Halt, sondern lassen ihrem Hang zum Spotten oder Necken frei die Zügel schießen — bestärkt in ihrem Tun durch den Beifall der Zuhörer. Solcher Spott ist — von allem anderen abgesehen — aus pädagogischen Gründen unbedingt zu verwerfen. Denn durch Spott zerstört man das Vertrauen. Eine einzelne spöttische Bemerkung kann vielleicht ohne Bedeutung sein; nicht aber oftmaliges Spotten. Wer spottet, nimmt den anderen nicht ernst; jeder Mensch aber hat das Verlangen und ein Recht darauf, ernst genommen zu werden. Darum: wer sich verspottet sieht, fühlt sich in seiner Ehre getroffen; er verschließt sich dem anderen und versagt ihm sein Vertrauen. Einem Lehrer aber kann gar nichts Schlimmeres geschehen, als daß das Vertrauen der Schüler zerstört wird. Wer darum Vertrauen wünscht und erstrebt, darf kein Spötter sein.

Dagegen besteht wohl kein Zweifel darüber, daß Spott und Scherz zweierlei sind, daß Scherz und jede scherzhafte Form eines Tadels grundsätzlich erlaubt ist bei der Beurteilung der Leistung eines Schülers oder seiner Eigenart. Es wird sich höchstens darum handeln, wem gegenüber man diese Ausdrucksweise anwenden darf: ob ein Schüler dafür das rechte Verständnis hat oder nicht. Wenn man merkt, daß jemand harmlos scherzhaften Ton nicht versteht, daß man ihm damit weh tut, so wird man ihn selbstverständlich vermeiden. Am häufigsten mag das bei schwächlichen, zarten und empfindsamen Menschen der

Fall sein. — Allerdings sind die Grenzen zwischen Scherz und Spott fließend. Meist wird der Ton, in dem man etwas sagt, von entscheidender Bedeutung sein. Doch wie gesagt: wirklicher Scherz ist im Unterricht nicht nur gestattet, sondern sogar erwünscht. Er belebt den Verkehr zwischen Lehrer und Schüler.

Darf aber Ironie und Spott im Unterricht niemals Anwendung finden? Ich verstehe, daß viele ihn ganz ausgeschaltet haben möchten. Ich selbst stellte ja den Grundsatz auf: alles aus der Liebe. Kann Spott aus der Liebe kommen?

Keinesfalls ist es zu rechtfertigen, wenn man durch Spott eine Schwäche des Schülers ins Lächerliche zieht, wenn man durch Spott demütigen und die eigene Überlegenheit hervorkehren will. Nie darf der Spott — ja kaum der Scherz — unverdiente Schwächen berühren. Einen Krüppel zu verspotten, gilt allgemein als Roheit. Geistige Mängel, wie Unbegabtheit, Beschränktheit oder irgendein sonstiges Unvermögen, jemandem spottend vorzuhalten, ist genau so häßlich und verabscheuenswert.

Dennoch ist nicht jeder Spott unbedingt zu verwerfen. Wirklicher Spott will lächerlich machen, geißeln, verrät Geringschätzung oder gar Verachtung. Darum darf er sich selbstverständlich nicht gegen unverdiente Schwächen wenden, wie ich vorher ausführte, wohl aber gegen Dinge, die solche Beurteilung verdienen, etwa grundlose Einbildung, Feigheit, ein Sich-wichtig-machen und „Theaterspielen". Besonders Ironie könnte hier gelegentlich angebracht sein, weil Ironie verhüllter Spott ist und die Ausdeutung und Anwendung jeder selbst vollziehen muß. Sicherlich gibt es also Fälle, wo Spott und Ironie erlaubt, ja geboten sind. Man hat ja manchmal nur die Wahl, eine unangenehme Wahrheit ungeschminkt, brutal offen zu sagen oder sie in feinen Spott einzukleiden. Die Wahrheit ist in dieser Form leichter zu ertragen und leichter anzunehmen, sie macht tieferen Eindruck, als wenn sie unverhüllt einem entgegentritt. Es kann also auch einen Spott geben, der nicht im Gegensatz steht zur Liebe. Doch wird es richtig und klug sein, mit seinem Spott mehr die Sache zu treffen als die Person, sich mehr gegen eine Einzelerscheinung als gegen das Wesen des Menschen zu richten. — Immerhin sind diese Fälle selten und so eigenartiger Natur, daß bestehen bleibt: als Regel

ist Spott und Sarkasmus beim Unterricht wie in der Erziehung auszuschalten. —

Besonders schwierig wird das Tadeln im Klassenunterricht. Es ist nicht zu vermeiden, die Fehler in Gegenwart der anderen zu rügen. Trotzdem darf man einen Schüler nicht ohne Not vor den anderen demütigen, beschämen, bloßstellen. Wohl fühlen sich die Schüler derselben Klasse zusammengehörig und sind es gewohnt, daß ihre Leistungen in Gegenwart der anderen gut oder schlecht beurteilt werden. Aber angenehm ist „öffentlicher" Tadel nie, besonders Erwachsenen nicht, und man kann dem Schüler leicht das Peinliche solchen Tadels ersparen, wenn man manches leiser sagt oder etwas später unter vier Augen. Nun gibt es aber Fälle, wo Schüler einen Lehrer durch ihr Wesen und Benehmen geradezu reizen, sie absichtlich zu demütigen und bloß zu stellen; es sind dies besonders die Eingebildeten und Anmaßenden, die wenig wissen und können, dafür aber um so sicherer auftreten und sich hoch erhaben wähnen über den anderen. Die Versuchung, hier absichtlich zu beschämen, ist groß; dennoch darf ihr nicht nachgegeben werden. Man soll bei keinem Menschen das Ehrgefühl mit Füßen treten.

Eine beliebte Form des Lobens und Tadelns ist das „Vergleichen". Man erzählt dem einen Schüler von den Vorzügen des anderen, seinen Gaben und Leistungen und will dadurch zum Nacheifern reizen. Solches Vergleichen braucht nicht unrichtig zu sein — es war davon die Rede beim „Wetteifer" — aber leider wird viel Mißbrauch damit getrieben: man vergleicht, ohne sich leiten zu lassen vom Gerechtigkeitsgefühl, vom Takt und von der Liebe. Man vergleicht ungerecht: man stellt neben die Schwächen und Fehler des einen Schülers, mit dem man es gerade zu tun hat, die Vorzüge und guten Eigenschaften eines anderen — ohne der Mängel des anderen zu gedenken. Das empfindet der Schüler, dem der Vergleich helfen soll, und statt zu lernen, lehnt er sich auf. Aber auch wenn die äußere Gerechtigkeit gewahrt bliebe, so ist doch jedes Verlangen, der eine solle leisten, was der andere kann, ungerechtfertigt. Sind je zwei Menschen sich gleich in Anlage, Erziehung und Umgebung? Wer vermag alles richtig einzuschätzen? Darum darf man an niemanden einen fremden Maßstab anlegen. Gewiß ist es nicht zu verwerfen, daß man einem Schüler zu den Erklärungen, die man ihm gibt, als Beispiel die Leistung irgend-

eines Mitschülers anführt, um ihm anschaulich zu machen, was man meint und will; aber unzulässig ist es, die Schüler gegeneinander „auszuspielen" und vom einen unter allen Umständen zu verlangen, was der andere kann.

Nachdem nun bisher stets davon die Rede war, daß man bei Lob und Tadel die Wirkung seiner Worte vorsichtig abwäge und besonders beim Tadel Rücksicht nehme auf Schwache und Feinfühlige, so muß nun aber auch das andere betont werden: keineswegs sei damit der Weichlichkeit in der Erziehung, die gegenwärtig so häufig sich findet, irgendwie das Wort geredet. Hier und da ein herzliches, entschiedenes Lob — aber kein Nähren des Eigendünkels und der Selbstherrlichkeit; Rücksicht auf die Seelenstimmung des Schülers beim Tadel — aber doch nicht sich abhalten lassen, unerbittlich und ausdauernd gegen Fehlerhaftes und Schlechtes zu Felde zu ziehen. Liebe — aber nicht die Liebe, die dem anderen um keinen Preis weh tun will, ihm alles Peinliche und Schwere und Unangenehme erspart, die nur schmeichelt und streichelt, sondern Liebe, die den anderen nicht mit sich zufrieden werden läßt, vielmehr ihn bessern will, Liebe, die fest anfassen kann, ernst tadelt und schilt, die dem anderen hilft und ihn stärkt in dem Kampf um sein besseres Ich gegenüber allen Hemmungen und Widerständen, die aus Naturanlage und Umgebung erwachsen.

IV. Das berufliche Leben des Lehrers.

1. Die innere Stellung zum Beruf.

A. Die Freude am Beruf.

Niemand sollte den Lehrberuf ergreifen ohne pädagogische Begabung, niemand aber auch, ohne sich klar geworden zu sein über die Bedeutung und Größe der Aufgabe, die es zu erfüllen gilt, und innerlich entschlossen zu sein, diese Aufgabe treu und gewissenhaft auszuführen. Aber das alles ist noch zu wenig; das Eine darf vor allem nicht fehlen: die Liebe zum Beruf, die alles Tun durchdringt und adelt.

Gerade der Lehrberuf verlangt wie kaum ein anderer persönliche

Hingabe und wirkliche Freude an der erwählten Tätigkeit; ja, er fordert den Einsatz der ganzen Persönlichkeit; denn Lehren ist ein Handeln von Person zu Person, ein persönliches Geben und Nehmen. Nur wer mit ganzer Seele sich mitteilt, wird gut unterrichten.

Nun finden sich zwar viele, die aus wirklicher Neigung Musiklehrer werden und voll Freude ihr Amt beginnen; aber diese Freude ist nur ein Strohfeuer, das erst hell aufflackert und gleich erlischt, wenn Schwierigkeiten auftauchen und die Gleichförmigkeit der Arbeit sich geltend macht. Das darf nicht sein. Die Freude an der Berufstätigkeit darf nicht schwinden mit der Zeit; im Gegenteil: sie soll stärker und tiefer werden mit jedem Jahr. Wie aber ist das möglich? Wie erhält man sich die Freude am Beruf?

Die nächstliegende Antwort ist: durch die Liebe zur Kunst. Ihr dient man ja mit seiner Arbeit. Wer Musik liebt, dem muß es Freude und Bedürfnis sein, anderen die Wege zu ihrem Verständnis zu weisen und bei ihnen das gleiche Feuer der Begeisterung anzuzünden, welches das eigene Innere durchglüht. Gewiß: die Liebe zur Kunst vermag viele Mühe und Anstrengung zu verklären; aber sie allein ist doch nicht imstande, die Freude am Lehrberuf zu erhalten. Im Gegenteil: je mehr man die Musik hochhält, je mehr man wahre Kunst verehrt, desto mehr leidet und seufzt man unter dem oft so unkünstlerischen Spiel der Schüler, unter dem Mangel an Begabung und Verständnis. Talentvolle und eifrige Schüler zu fördern, das ist wohl Freude und Lust, und man dient der Kunst, indem man sie unterrichtet. Aber der größte Teil aller Schüler ist so wenig begabt, daß ihre Unterweisung nur geringe oder gar keine künstlerische Befriedigung gewährt. Woher die Lust nehmen, sich mit den Minderbegabten, den Mühsamen und Langsamen, den Anfängern und Kindern eingehend zu befassen? Hier versagt doch oft die Liebe zur Kunst. Ja gerade sie ist es, die uns das Lehren zuzeiten verleiden möchte. Wer nur die guten „Stunden" liebt, in allem übrigen aber nutzloses Ringen, totes Einerlei, Enttäuschung und Mühsal sieht, der vermag nicht, sich über seinen Beruf, als Ganzes betrachtet, so recht innerlich zu freuen. Man erfüllt wohl seine Pflicht, aber man liebt sie nicht.

Die Liebe zur Kunst allein rettet nicht vor freudlosem Arbeiten; sie bedarf zur Ergänzung der Liebe zum Menschen. Immer wieder muß es ausgesprochen werden: die persönlichen Beziehungen machen

vor allem den Beruf groß, schön, wertvoll und abwechslungsreich. „Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen, welche dem Leben seinen Wert geben" (W. v. Humboldt).

Ich denke auch hier nicht an die Bande der Sympathie, die oft Schüler und Lehrer verknüpfen. Gewiß liegt schon eine Steigerung der Berufsfreude darin, daß man Schüler zu unterrichten hat, die einem lieb sind. Wie manchem wenig begabten Kind gibt man doch gern „Stunde", weil es einem ans Herz gewachsen ist, wie manchen mühsam Lernenden und nur langsam Fortschreitenden unterrichtet man ohne Überwindung und ohne Seufzen, weil er ein angenehmes, gewinnendes Wesen hat, weil er ein prächtiger Mensch ist. Aber wenn auch mehr Licht durch freundschaftliche Beziehungen zu Schülern auf den Beruf fällt — prinzipiell ist die Stellung zu ihm dadurch nicht verändert, die Freude am Unterrichten nicht gesichert. Sie bliebe doch abhängig von mancherlei Äußerem, Zufälligem: von Begabung und Persönlichkeit des Schülers.

Dennoch ist die persönliche Stellung zum Schüler, nur in anderem Sinne, die Quelle der Arbeitsfreudigkeit. Denken wir zuerst an solche, die sich für die Musik wirklich ausbilden wollen. Welche Bedeutung gewinnt die Arbeit, wenn man sich klarmacht: hier handelt es sich um den Inhalt eines Menschenlebens; dieser Schüler soll fähig werden, seinen Platz im Leben auszufüllen, sich und anderen zum Segen! Mag er dann auch etwas weniger begabt sein und dem Lehrer viele Mühe und Anstrengung kosten — wenn man ihn nur dahin bringt, daß er einst an *seinem* Platz Rechtes und Gründliches leistet; mag sein Spiel und sein Wesen auch wenig ansprechen — man wird ihm doch seine Kraft weihen und sich für ihn einsetzen; man will ihm helfen, seinen Weg zu finden, und ihn ausrüsten für die Aufgaben, die seiner harren. In dieser Beleuchtung sieht sich vieles anders an; in diesem Licht wird der Lehrberuf groß. Gewiß ist man gelegentlich müde und abgespannt; aber in dem Gedanken, es hängt viel ab von der Treue, Konsequenz und Energie jeder Arbeitsstunde, liegt neue Triebkraft. Man ist wohl manchmal entmutigt und enttäuscht — ein Beruf aber, der so viel Einfluß auf die Gestaltung mancher Menschenleben hat, ist trotz allem herrlich und wertvoll. Diese Gewißheit vermag immer von neuem die Begeisterung und die Arbeitsfreudigkeit zu heben und zu beleben.

Wer erst einmal so denken gelernt hat, der findet dann in seinem Beruf vieles interessant und wichtig, was ihn sonst gleichgültig gelassen hätte, an dem er achtlos vorbeigegangen wäre. Er wird seine Schüler mit anderen Augen ansehen; er wird ihr Wesen und ihre Begabung studieren, um allezeit das Rechte für sie zu finden, das sie fördert und bildet, und er kennt keine größere Freude, als wenn es ihm gelingt, sie soweit zu bringen, daß auch sie ihr Plätzchen an der Sonne gewinnen können und glücklich werden und befriedigt in ihrem Beruf.

Aber wie steht es mit den Lehrern, die nur Elementarunterricht geben, die nur Kinder und Dilettanten unterrichten? Ihre Arbeit scheint weder etwas zu bedeuten fürs spätere Leben der Schüler noch für die Kunst. Wer das glaubt, der sollte einmal eine Anzahl Schüler, die Musik als Lebensberuf sich erwählen, in den Aufnahmeprüfungen der Konservatorien vorspielen hören! Wie vielen fehlt der gute und gründliche Elementarunterricht! Kostbare Jahre gingen verloren, und viel Mühe und Arbeit ist notwendig, um Versäumtes nachzuholen, Lücken auszufüllen und schlimme Angewohnheiten auszurotten. Der erste Unterricht ist für alle diejenigen, die später sich für die Musik ausbilden wollen, von größter Bedeutung. Weil aber ein Elementarlehrer meist nicht weiß, wer unter seinen Schülern später seine Kenntnisse verwerten will, muß er jedem sich zuwenden mit vollem Interesse und mit ganzem Ernst.

Guter Anfangsunterricht ermöglicht auch dem Schüler die richtige Selbsteinschätzung seiner Gaben. Wie mancher käme — glücklicherweise — nie auf den Gedanken, den Musikerberuf zu ergreifen, wenn nicht unkünstlerischer und gewissenloser Unterricht in ihm Selbstüberhebung und Einbildung großgezogen hätte. Auch die Bewahrung vor dem Ergreifen eines falschen Berufes liegt zum großen Teil in den Händen des Elementarlehrers. Aber selbst wenn die Berufsfrage auch ganz ausscheiden würde: wieviel edle Freude wird in Haus und Familie getragen durch die Pflege guter Musik im Unterricht! Es ist genug Grund vorhanden zur Freude am Lehrberuf!

B. Pflichterfüllung.

Ohne dem Vorhergesagten das Geringste abbrechen zu wollen, läßt sich aber doch nicht leugnen, daß es Zeiten gibt, wo die Freude am

Unterrichten schwindet. Im Blick auf das große Ganze liebt man wohl seinen Beruf; im einzelnen aber ist man unlustig. — Ich denke dabei nicht an die Stunden des Leides, der Krankheit oder der Sorge, welche die Tatkraft und Berufsfreude lähmen und alle Arbeit zur Last machen — sie bleiben wohl keinem erspart. Ich denke aber an Schüler, an denen aller Idealismus und alle Arbeitsfreudigkeit zerschellt. Was man auch sagt und lehrt — es ist in den Wind geredet; alle angewandte Mühe scheint umsonst. Wie verhält man sich dann?

Meiner Meinung nach bleibt nur eins übrig: seine Pflicht tun, ohne nach sich selbst zu fragen, seine Pflicht tun, wenn's sein muß, auch ohne Freude. Allerdings, das ist nicht leicht, wenn man überzeugt sein muß: alles ist doch vergeblich; es kommt völlig aufs Gleiche heraus, ob man Fehler verbessert oder durchläßt! Und wenn man am Ende doch der Gefahr erliegen möchte, nachlässig zu werden, so wird zuletzt noch die unsagbar nüchterne Erwägung: man wird für seine Arbeit bezahlt, jeden Lehrer davon abhalten müssen, in gewissenloser Weise Unterricht zu geben. Der Lehrer ist verpflichtet, gute Stunden zu geben, auch wenn der Schüler nicht seine Pflicht tut. Ist er aber wirklich überzeugt, daß der Schüler nichts lernt, daß alle Liebesmühe umsonst ist, dann soll er ihn entlassen, auch wenn er Verluste dadurch erleidet. Nie und durch nichts aber darf er sich befreit wähnen von treuer Pflichterfüllung nach dem Maß seiner Kraft.

2. Der Erfolg.

A. Sichtbarer Erfolg.

Die Erkenntnis, daß die Aufgabe des Lehrers von großer und weittragender Bedeutung ist, ist die Quelle bleibender Freude am Lehrberuf — so stellte ich fest. Dennoch muß ich jetzt aussprechen: auch der treueste Arbeiter verliert den Mut und die Freudigkeit am weiteren Wirken, wenn er keinen Erfolg sieht, wenn er unter dem Eindruck steht: alles Tun ist umsonst. Das ist völlig verständlich: wenn man keine Erfolge sieht, wird man irre an sich selbst, an seinen Fähigkeiten und seinem Können, irre an dem eingeschlagenen Weg. Man wird unsicher und dadurch in der Arbeit gelähmt. Es ist unbedingt not-

wendig, daß man Erfolge sieht — nicht bei allen, aber beim Durchschnitt der Schüler.

Sichtbarer Erfolg ist in erster Linie von Bedeutung für den Lehrer selbst: er gewinnt dadurch Mut, Selbstvertrauen und Sicherheit und damit gesteigerte Leistungsfähigkeit. Aber nicht nur um seiner selbst, sondern auch um seiner Stellung willen nach außen braucht man Erfolg. Andere können die Arbeit eines Lehrers nur beurteilen und einschätzen nach dem, was sie sehen. Hat er keinen Erfolg, so müssen sie annehmen, daß er Ungenügendes leiste.

Aber das ist die Frage: was versteht man unter „Erfolg"? Denkt man dabei tatsächlich an die wahrhaft gute Leistung? Rechnen nicht viele darunter oberflächliches Scheinkönnen, das nur blendet und besticht? Mit allem Ernst möchte ich hier warnen vor dem Haschen nach Erfolgen, die nur Eintagsfliegen sind. Man muß prinzipiell verzichten wollen auf äußeres Scheinwesen und dafür sich einsetzen für gediegene und gründliche Arbeit. Mag es auch anfangs schwerer sein, sich durchzusetzen, muß man auch länger warten auf sichtbare Erfolge: alles Gute und wirklich Wertvolle setzt sich durch mit der Zeit. Wer in erster Linie danach strebt, schnell bekannt und berühmt zu werden, wer möglichst bald seine Schüler vorführen und mit ihnen glänzen will, der hat seinen Beruf verkannt. Die wertvollste Arbeit des Lehrers ist die stille Sämannsarbeit. Wer diese Aufgabe erkennt und erfüllt, der braucht sich dann nicht zu sorgen um das Ansehen bei anderen; der äußere Erfolg fällt ihm als reife Frucht von selbst zu.

B. Saat auf Hoffnung.

Wohl ist sichtbarer Erfolg notwendig; dennoch darf man selbst nicht den Wert seiner Arbeit am Erfolg messen. Der größte Teil dessen, was ein ernster, guter Lehrer gewirkt hat, bleibt ihm verborgen oder zeigt sich erst nach vielen Jahren. Ich erwähnte schon früher, welche Bedeutung dem Elementarunterricht zukommt für die spätere Entwicklung der Schüler. Man kann noch weiter gehen: die Früchte von dem, was man im Unterricht sät, erntet oft erst die künftige Generation. Eine Mutter zeigt Verständnis für die musikalische Begabung ihres Kindes, sorgt dafür, daß ihm gründlicher Unterricht erteilt und nur gute musikalische Literatur gereicht wird, sie beaufsichtigt auch die häuslichen Aufgaben und das tägliche Üben — alles

nur, weil sie selbst durch eine gründliche Schule hindurchging und den Wert guter Bildung und ernster Arbeit kennen gelernt hat.

Verborgen und unberechenbar sind die Erfolge treuer und gewissenhafter Berufsausübung; aber wenn man auch nicht sieht, was man arbeitet: geheimnisvoll wirkt es sich aus und trägt bei zur Förderung des Ganzen. Alle Fortschritte der Kultur kommen zustande durch das Zusammenwirken vieler kleiner Kräfte; man ahnt nicht, wie wichtig oft für das Ganze die Stellungnahme des einzelnen ist. Auch wenn jemand nur über geringe Kraft verfügt und eine bescheidene Stelle auszufüllen hat: er darf doch nicht klein von seiner Aufgabe denken, sondern muß lernen, im Kleinen das Große zu sehen.

C. Ungesuchte Frucht.

Doch ist's nicht nur so, daß man oft keinen Erfolg sieht, wo man ihn erarbeitet, sondern auch umgekehrt: oft findet man Frucht, wo man sie nicht suchte. Wieviel unerwartete Dankbarkeit und Zuneigung wird einem Lehrer zuteil! Gewiß es gibt undankbare Schüler; aber andere erweisen ihre Dankbarkeit in so rührender und treuer Weise, daß einem das Herz darüber weit und warm wird.

Wer jahrzehntelang unterrichtete, der hat oft Gelegenheit gehabt, persönliche Beziehungen anzuknüpfen, und man staunt oft, wie groß der Kreis derer geworden ist, die einem wirklich nahe stehen. Wer es versucht hat, sich um seine Schüler zu kümmern, wer ein Herz hat für sie, der erlebt auch, daß vielfach zurückflutet, was man gab.

Aber auch wenn in manchen Fällen aller Erfolg auf künstlerischem oder persönlichem Gebiet ausbleiben sollte — eine Frucht erwächst jedem Lehrer, der in ernster Arbeit sich müht und seine Kraft voll einsetzt: er reift innerlich; er wird ein Charakter. Für die Charakterentwicklung sind oft die Zeiten die allerfruchtbarsten, wo treue Pflichterfüllung und selbstlose Hingabe an den Beruf schwer sind und sittliche Anstrengung fordern.

3. Kraft und Frische für die Arbeit.

A. Selbstbeherrschung im Unterricht.

Arbeit hat ein doppeltes Antlitz: die einen sehen in ihr Last und Zwang und Mühe, und darum suchen sie ihr zu entrinnen, so oft als

möglich — den anderen ist sie Lust und Leben und bringt ihnen Freude und Befriedigung. Wer die Arbeit gern meidet, den braucht man vor Überarbeitung nicht zu warnen. Darum sind die nächsten Worte nur bestimmt für die Eifrigen und Übereifrigen.

Junge Leute stürzen sich oft mit Feuereifer in den neuerwählten Beruf. Sie gönnen sich nicht Ruhe noch Rast, arbeiten, so viel nur ihre jungen, unverbrauchten Kräfte herhalten, sei es aus reiner Freude an der Sache oder aus Ehrgeiz oder um des Verdienstes willen. Man spürt wohl nach einiger Zeit, daß die Spannkraft nachzulassen droht, daß man unlustiger wird zur Arbeit, aber man will sich darüber nicht Rechenschaft geben. Man arbeitet weiter ohne Einschränkung, bis man eines Tages auf einmal zusammenbricht. Man ist verbraucht, vor der Zeit alt, ein nervöser und oft elender Mensch. Das ist die Berufsgeschichte vieler Musiklehrer.

Nun ist es gewiß lobenswert, fleißig zu sein, solange man noch jung und frisch ist; in der Jugend gilt es die Zeit auszukaufen. Und man muß arbeiten mit Anspannung aller Kraft, wenn man es zu etwas bringen will heutzutage. Wer seinen Beruf hübsch behaglich nimmt, der unterliegt im Konkurrenzkampf, der wird beiseite geschoben bei der jetzigen Überfüllung des Berufes. Ohne eifriges Vorwärtsstreben und energische Arbeit erreicht man nichts.

Aber es muß trotzdem möglich sein, sich geistig und körperlich frisch zu erhalten. Viel kommt allein schon auf die Art und Weise der Berufsausübung an. Es ist wichtig, daß man sich im Beruf die Freude am Beruf erhält; denn Freude ist Lebenssteigerung. Darum: wer sich bemüht, den Unterricht lebendig und abwechslungsreich zu gestalten und die Schüler individuell zu behandeln, dem wird die eigene Arbeit interessanter, dem wächst die Freude am Lehren. Wohl erfordert völlige Hingabe an die Pflicht in gewisser Hinsicht mehr Kraftanstrengung, mehr Anspannung der Seele als eine gleichgültige Ausübung des Berufes, dafür aber spürt er auch nichts von der Erschlaffung, die durch Langeweile und Unlust hervorgerufen wird. Und davon abgesehen: das Bewußtsein erfüllter Pflicht gibt stets Befriedigung und Freude, und diese Freude am Beruf ist auch eine Kraftquelle für die Berufsausübung.

Wenn dennoch Müdigkeit des Leibes oder der Seele einen zu lähmen droht, so gilt im allgemeinen der Rat: sich aufraffen und

sich nicht nachgeben. Wer, weil er müde ist, „ausruht" während des Unterrichts und sich dabei gründlich langweilt, der ist nachher erst recht müde und unbefriedigt. Wer sich aber einen ordentlichen Ruck gibt und neu sich in die Arbeit vertieft, ungeachtet aller Schwächeanwandlungen, der erfährt, daß sehr oft unter der Arbeit Lust und Kraft sich wieder einstellt.

Aber nicht nur in dieser einen Richtung, sondern überhaupt bedeutet Selbstbeherrung Krafterſparnis. Auf den ersten Blick sieht es allerdings nicht so aus. Wenn man innerlich gereizt ist, ärgerlich, ungeduldig: welcher Kraftaufwand, welche Anstrengung ist nötig, um sich nichts merken zu lassen und gleichmäßig freundlich und geduldig zu bleiben! Wie viel leichter und müheloser ist es doch, sich gehen zu lassen und seiner Stimmung Raum zu geben! Und doch täuscht man sich darin. Man kann oft genug die Erfahrung machen, daß man kurze Zeit nachher sich zerschlagen und niedergedrückt fühlt, wenn man seinem Ärger oder Zorn Luft machte, daß aber der Kraftanstrengung zur Selbstbeherrschung keine Ermattung folgt. Selbstbeherrschung ist ein Zusammenfassen und Zusammenhalten der Kraft; sie erhält stark.

Und noch eins darf man nicht vergessen: ein Sieg über sich selbst erleichtert den nächsten, eine Niederlage bereitet die nächste vor. So kann es geschehen, daß Nörgeln, Schimpfen und aufgeregtes Wesen völlig zur Gewohnheit werden. Welche Kraftverschwendung — von allem anderen abgesehen! Man macht sich selbst nervös. Aller Mangel an Selbstbeherrschung untergräbt die Nervenkraft. Wer sich aber beherrschen gelernt hat, dem wird Beherrschung auch immer mehr zur zweiten Natur: welche Krafterſparnis!

Allerdings ist es zuzeiten sehr schwer, der inneren Spannung Herr zu werden. Dann aber hilft manchmal ein Mittel über Erwarten: der Humor. Wenn man sich nicht mehr zur Ruhe zwingen kann, bleibt oft nur die Wahl zwischen Gereiztheit und Humor. Er ist oft die einzige Rettung vor Ärger und Überdruß. Er ist eine Art Sicherheitsventil, damit die Gereiztheit nicht explodiert. Auch im Humor ist Selbstbeherrschung; man beweist damit, daß man über den Dingen steht. Darum soll sich jeder Lehrer mit möglichst viel Humor wappnen; damit kann er manche Klippe umschiffen, manche gefährlichen Augenblicke überbrücken. Humor im Unterricht erhält Lehrer und Schüler frisch.

B. Einhalten der Grenzen.

Musik greift in ganz besonderem Maße die Nervenkraft an. Will man bewahrt bleiben vor Erschlaffung oder aufgeregtem Wesen, so ist es wichtig, daß sich die Kräfte immer wieder rechtzeitig erneuern können. Darum sorge man für die nötige Ruhe, vor allem für genügenden Schlaf. Wer seinem Beruf ganz gerecht werden will, der muß lernen, sein Leben unter dem Gesichtspunkt der Berufstätigkeit aufzufassen. Alle Zeit, die nicht der Arbeit gewidmet ist, soll dazu dienen, daß man sich erholt und stärkt für die Arbeit. Es gibt manche Leute, die ihren Beruf nur als ein notwendiges Übel betrachten und froh sind, möglichst bald davon befreit zu sein. Die freien Stunden des Tages sind in ihren Augen die Hauptsache. Kein Wunder, daß sie diese Freiheit nicht recht ausnützen und darum ohne Lust und Kraft am anderen Tag die Arbeit beginnen. Sie glauben, ihr Beruf strenge sie zu sehr an und zermürbe ihre Kraft — mit Unrecht: nicht die berufliche Tätigkeit, sondern die nicht recht ausgenützte Erholungszeit ist schuld, daß man so müde und nervös ist. Arbeiten ist gesund: es werden mehr Menschen krank und unglücklich an zu wenig Arbeit als an zu viel; Geselligkeit und Vergnügungen in Menge genossen sind „anstrengender" und zerrütten die Nerven sicherer als sehr reichlich bemessene, aber regelmäßige Arbeit.

Gewiß, eines gilt nicht für alle: es kann nicht jeder eine gleich große Arbeitslast auf sich nehmen. Darum muß man die eigenen Kräfte kennen und richtig einschätzen lernen. Für jeden gibt es eine Grenze, und ihre Überschreitung rächt sich an der Gesundheit. Wer nur über geringe Kraft verfügt, der tut gut daran, sich willentlich damit abzufinden und nicht mehr Arbeit auf sich zu nehmen, als er gut leisten kann.

Manchen hält die Angst vor der Verringerung des Einkommens ab, die Zahl der Musikstunden einzuschränken, obwohl er fühlt, daß er unter der übergroßen Last zusammenzubrechen droht. Aber er bedenke: einmal kommt der Zusammenbruch doch; dann aber vermag er nicht mehr gut zu unterrichten. Das fühlen bald auch die Schüler, und manche bleiben fern, meist nicht die schlechtesten. Nicht nur die Pflicht gegen die eigene Gesundheit, sondern auch die Klugheit, die Rücksicht auf den guten Ruf gebietet, die Grenzen der Kraft einzuhalten.

C. Ruhe und Erholung.

Entscheidend für die Erhaltung der Spannkraft ist auch die regelmäßige Wiederkehr der Ruhepausen. Freie Sonntage! Sie dürfen nicht besetzt werden mit Berufsarbeit. Am Sonntag soll man sich ledig wissen aller Berufspflicht, frei von allem Zwang. Wer sechs Tage lang immer Musik hört, sollte an dem einen Tag unbedingt das Stundengeben vermeiden, ja sogar in der Regel das Musizieren, selbst wenn sein Herz noch so sehr an der Kunst hängt. Nur so kommen die Nerven ganz zur Ruhe. Die Hauptsache ist jedenfalls: am Sonntag wirklich ausruhen, sich innerlich frei halten von Gedanken und Sorgen des Alltags — dann lebt man auf, und fröhlicher beginnt man am anderen Tag wieder die gewohnte Tätigkeit. Ohne Sonntage wird das Leben zur Frohnarbeit, ein ertötendes Einerlei. Der Wechsel von Werktagsarbeit und Sonntagsfreiheit hält Leib und Seele gesund.

Allgemeiner anerkannt als die Notwendigkeit der Sonntagsruhe ist die Bedeutung regelmäßig wiederkehrender Ferien. Auch die Privatlehrer machen sich für einige Wochen des Jahres frei, um der Erholung zu leben. Aber so viele verstehen es nicht, die Ferien voll auszunützen, gänzlich auszuspannen und die Musik ganz ruhen zu lassen. Sie leben so ganz in der Kunst, daß sie sich nicht für vierzehn Tage oder gar für vier Wochen von ihr trennen können. Keine Erholung ohne Musik — so denken sie. Andere geben einzelne Stunden weiter um der Einnahme willen und glauben, noch genügend Zeit zum Ausruhen zu erübrigen. Gewiß, eine Stunde Arbeitszeit täglich überspannt die Kraft nicht, ist keine Anstrengung; wohl aber spielt das Bewußtsein, gebunden zu sein, eine große Rolle. Man vergißt den Alltag nicht. Das gilt bis zu einem gewissen Grade auch von denen, die nur für sich selbst musizieren und üben. Einige Wochen Ausspannung, wo man durch nichts an das berufliche Leben erinnert wird und wo man eintauchen darf in eine ganz andere Welt, sind für jeden eine Wohltat. Je gewissenhafter man seine Berufspflichten auffaßt, desto mehr soll und darf man sie sich fern halten in den Ferien. In der rechten Anwendung der Ferienfreiheit liegt oft das Geheimnis der Widerstandsfähigkeit, Arbeitskraft und Schaffensfreudigkeit, die man an manchen bewundert.

So viele aber, die gern ruhen würden, wissen nichts anzufangen

mit ihren freien Sonntagen und Ferienwochen; sie langweilen sich; darum kommen sie nicht los von der Berufstätigkeit. Nur die Musik erregt ihre Teilnahme; gegen alles übrige verhalten sie sich gleichgültig, nicht selten nur deshalb, weil sie anderes zu wenig kennen, weil sie zu unwissend sind. Das ist tiefbedauerlich in doppelter Hinsicht.

Einmal ist es für jeden Menschen, der zur Klasse der sogenannten Gebildeten gehört, durchaus notwendig, daß er sich allgemein weiterbildet und seinen Gesichtskreis erweitert. Das gilt auch vom Musiker. Außerdem aber bringt sich jeder, der so einseitig ist, um eine Fülle der Anregung und des Genusses. Wer sich erschließt all dem Großen und Herrlichen, was Natur, Wissenschaft, Kunst und Technik bietet, wer teilnimmt am geistigen Leben der Gesamtheit in Vergangenheit und Gegenwart — je nach Neigung und Begabung — der findet für sich reiche innere Befriedigung und Freude. In der Abwechslung aber, welche die Beschäftigung mit diesen Dingen bringt, liegt gleichzeitig die Erholung; denn Abwechslung ist an und für sich schon Erholung und erhält geistig frisch und jung. — Weil aber der größte Teil des Tages durch die Berufsarbeit in Anspruch genommen ist und nur die Abende, die Sonntage und Ferien zur geistigen Bereicherung verwendet werden können, darum muß man sie sich auch freihalten zu diesem Zweck.

Wer im Gegensatz zu den erst Genannten geistig sehr rege ist und voller Interessen, dem erscheint diese freie Zeit noch zu kurz. Gewiß, sie reicht nicht aus, um jeder Neigung nachgeben zu können. Hier und dort muß man verzichten. Aber jeder Beruf fordert Opfer, und wer ihn liebt, bringt sie gern. Das schwerste Opfer, das ein vielbeschäftigter Musiklehrer bringen muß, liegt zweifellos im Verzicht auf das regelmäßige Üben. Aber auch für vieles andere, was man gern betreiben möchte, findet sich nur wenig Zeit. Wer darum an seiner Weiterbildung arbeiten möchte, trotz karg bemessener Stunden, der lerne es, nicht an allem nur zu „nippen", nicht wahllos bald dieses, bald jenes zu tun und auf diese Weise die beschränkte Zeit noch hundertfach zu zersplittern. Eine gewisse Stetigkeit in der Beschäftigung mit wenigen Dingen, die man neben der Berufsarbeit betreiben kann, führt zu mehr wirklicher Bildung, als planloses Schweifen von einem zum anderen.

Vor allem ist wichtig, daß man wählerisch ist in dem, was man

vornimmt, und sich fragt, ob es dient zur Erweiterung der Bildung und zur Erfrischung des Gemütes. Darum: gründliches Sichten des Lesestoffes! Das heißt nicht „Bildung besitzen", daß man jedes Theaterstück kennt, das Mode ist, jeden Roman, von dem man allgemein spricht, gelesen haben muß. Wer mit seiner Freizeit haushalten muß, der soll auch den Mut haben, etwas nicht kennen lernen zu wollen, was „alle" kennen — auf die Gefahr hin, daß er für ungebildet und nicht auf der Höhe der Zeit stehend erklärt wird. Wer viel hält von der persönlichen Freiheit und Unabhängigkeit von der Meinung anderer — hier ist Gelegenheit, sie zu betätigen. Man kann sowieso nicht alles kennen lernen; aber das wenige soll wenigstens wertvoll sein. Mag auch noch so wenig Zeit zur Weiterbildung zur Verfügung stehen — im Laufe der Jahre kann man sich doch mancherlei Schätze der Geisteswelt aneignen.

Jeder arbeite an seiner Weiterentwicklung! Und wer erst einmal begonnen hat, sich zu beschäftigen mit Kunst und Wissenschaft, der erlebt, wie zusehends auch das Verständnis wächst und mit dem Verständnis das Interesse und die Freude. — Aber auch dem Beruf selbst kommt es zugute, wenn sich das geistige Leben nach allen Seiten hin entfalten kann. Die mancherlei Erkenntnisse auf anderen Gebieten können im Unterricht verwertet werden. Wirklich gebildete Menschen sind auch als Lehrer tüchtiger, vielseitiger, weitblickender.

4. Annahme und Entlassung der Schüler.

Niemand wird wahllos jeden Schüler annehmen und jeden behalten. Manche weist man von vornherein zurück, manche gibt man auf erst nach jahrelanger Unterweisung. Welche Beweggründe sind dabei ausschlaggebend?

A. Annahme der Schüler.

Die erste Frage ist zweifellos die nach der Begabung. Wer ganz ohne Begabung ist, sollte nicht Unterricht nehmen; es ist verlorene Zeit und verlorenes Geld, und niemandem bereitet man Freude mit seinem Geklimper. Bittet ein wirklich unbegabter Schüler um Stunden, in Unkenntnis über seinen Mangel, so erscheint es als das Richtigste, ihn abzuweisen. Viele Lehrer, soweit sie gewissenhaft sind, werden

auch nach diesem Grundsatz handeln. Sie werden es für ihre Pflicht ansehen, den Talentlosen über sich aufzuklären und ihm zu raten, abzusehen vom Musikstudium — selbst auf die Gefahr hin, daß er ihren Rat in den Wind schlägt und einen anderen Lehrer aufsucht.

Die Sache ist aber nicht in jedem Fall so einfach und klar zu entscheiden. Darf zum Beispiel von einem Lehrer, der mühsam mit Stundengeben seinen und vielleicht seiner Angehörigen Lebensunterhalt verdient, der dankbar sein muß für jeden Schüler, der kommt, auch den schlechtesten, darf von ihm verlangt werden, daß er unbegabte Schüler einfach abweist? Ist es ein Unrecht, wenn er anders handelt? Meiner Meinung nach nicht. Wenn es sich um den Kampf ums Brot handelt, um die nackte Existenzfrage, wenn die harte Wirklichkeit von allen Seiten bedrängt, dann darf man jeden angebotenen ehrlichen Verdienst annehmen. Kommt ein unbegabter Schüler und bittet um Unterricht, ohne Frage nach Urteil und Meinung, so darf ein Lehrer, der angewiesen ist auf Schüler, mit gutem Gewissen zugreifen. Nur einer Pflicht darf er sich niemals entziehen: so gut wie möglich unterrichten und das Bestmögliche auch mit Unbegabten zu erreichen suchen in unermüdlicher Treue und Geduld.

Auch das muß gesagt werden: es ist in den meisten Fällen gar nicht leicht zu entscheiden, ob jemand unbegabt ist oder nicht, und wie weit er es bringen kann. Besonders bei Kindern, die noch gar keinen Unterricht hatten, ist ein Urteil im voraus schwer zu fällen, und auch wenn Schüler von anderen Lehrern kommen, läßt sich nicht sofort feststellen, wieviel Verdienst oder Schuld dem bisherigen Lehrer zugeschrieben werden muß, wieviel auf Rechnung des Schülers kommt. Jedenfalls erlebt man oft Überraschungen in bezug auf die Entwicklung der Schüler, sowohl nach der einen Seite hin, daß er Hoffnungen enttäuscht, wie nach der anderen, daß er Erwartungen übertrifft. Um sicher urteilen zu können, muß man in der Regel einen Schüler eine Zeitlang selbst unterrichtet haben.

Nicht ohne Bedeutung ist bei der Annahme der Schüler die Honorarfrage. Wer auf feste Preise hält, wird öfters in die Lage kommen, daß ein Schüler erklärt: die Forderung ist mir zu hoch — und wegbleibt. Wer aber jeden Schüler, der ihm sonst genehm ist, annehmen möchte, wird gezwungen sein, oft seinen Preis zu ermäßigen. Welches ist der rechte Standpunkt: feste oder schwankende Preise? Feste Preise

sind prinzipiell vorzuziehen. Denn kommt man dem einen oder anderen Schüler entgegen, so wird das leicht bekannt; der Preis wird dann heruntergedrückt auch von denen, die ihn gut bezahlen könnten und ihn auch bezahlt hätten — sie sehen aber nicht ein, warum sie nicht dieselben Vergünstigungen haben sollten wie andere. Alles in allem wird dadurch die pekuniäre Einbuße oft größer, als wenn hier oder dort ein einzelner Schüler wegen des zu hohen Preises weggeblieben wäre, und dabei — vermehrte Arbeit! Wer sich vor dem „Preisdrücken" bewahren will, der halte möglichst auf feste Preise und verzichte lieber einmal auf einen Schüler. — Aber von all dem abgesehen: auch um seines Namens und Rufes willen als Lehrer kann man nicht zu niedrige Preise fordern und noch weniger mit sich „handeln" lassen.

Ich weiß wohl, es gibt Fälle, wo sich der einheitliche Preis nicht unbedingt festhalten läßt; man muß aus persönlichen oder sonstigen Gründen entgegenkommen und seine Forderungen zurückstellen; stets aber sollen das Ausnahmen bleiben. Als Regel halte man auf feste Preise.

Wünscht man aber doch Schüler anzunehmen, welche das Honorar nicht zahlen können oder wollen, das man verlangt, so empfiehlt es sich, ihnen vorzuschlagen, nur eine halbe oder dreiviertel Stunde statt einer ganzen zu nehmen. Will man sich dann dem Schüler länger widmen, als ausgemacht, so hindert einen ja nichts daran. Nach außen gilt, daß das Honorar nicht für eine volle Stunde berechnet ist, und niemand kann daraufhin den Preis drücken. — Begabten und fleißigen, aber unbemittelten Schülern gebe man lieber ganz umsonst Stunde, als für ein sehr herabgesetztes, ganz geringes Honorar.

B. Entlassung der Schüler.

Will man einen Schüler von vornherein nicht annehmen wegen Mangel an Begabung, so steht solchem Vornehmen nichts im Wege. Sehr viel schwieriger und peinlicher ist es, ihm aufzukünden, nachdem man ihn schon kürzere oder längere Zeit unterrichtet hat — und doch tritt dieser Fall oft an einen Lehrer heran. Meist kann man, wie gesagt, erst nach Monaten oder noch längerer Frist feststellen, ob ein Schüler wirklich unbegabt, gänzlich bildungsunfähig ist. Wenn man diese Überzeugung gewonnen hat — soll man dem Schüler reinen

Wein einschenken, soll man ihn entlassen? Wieder scheint keine andere Antwort möglich als ja. Und doch gibt es so viele Wenn und Aber, so viele besondere Umstände, die zu berücksichtigen sind, daß es oft schwer ist, das Rechte zu treffen.

Ein an einer Schule, einem Institut oder einem Konservatorium angestellter Lehrer hat zum Beispiel durchaus nicht das Recht, seinen Schülern zur Aufgabe des Musikstudiums zu raten; denn der betreffende Schüler ist in erster Linie Schüler der Anstalt, die durch seinen Abgang geschädigt würde. Wer einwandfrei handeln will, wende sich in solchem Falle an den Direktor; nur durch seine Vermittlung darf einem Schüler der Rat erteilt werden aufzuhören. Ganz anders der Privatlehrer: er ist frei und niemandem verantwortlich; er darf fortschicken, wen er will.

Und doch ist auch für ihn die Sache nicht so einfach. Ganz unbegabte Schüler haben oft eine schwärmerische Liebe zur Musik, und Üben und Spielen ist ihre allergrößte Freude — so unbegreiflich das auch ist. Sie wollen sich gar nicht ausbilden; sie wollen nur zu ihrem eigenen Vergnügen Musik treiben — soll man solchen Schülern nahelegen, das Klavierspielen aufzugeben? soll man ihre Freude zerstören, die niemandem schadet? Ich glaube, man handelt richtiger, wenn man den Unterricht weiter erteilt, sei es auch mit heimlichem Seufzen, als daß man solche Schüler entläßt mit der Begründung, es sei keine Begabung vorhanden.

Ferner: eine große Anzahl der unbegabten Dilettanten nehmen um der Mode willen Klavierstunden. Sie wollen einen Begriff bekommen vom Klavierspielen, ein wenig mehr Verständnis beim Anhören eines Konzertes; sie wollen nicht ernsthaft arbeiten und erwarten auch vom Lehrer keine Wunder; sie bilden sich nichts ein, aber sie sind vermögend und können sich das Vergnügen, Musikunterricht zu nehmen, leisten. Wer solche Schüler nicht unterrichten will, der hat selbstverständlich das Recht, sie zu entlassen; die Pflicht, sie aufzugeben, weil sie es sichtbar zu nichts Rechtem bringen, hat er nicht.

Überhaupt scheint mir, daß es nur verschwindend wenige Fälle gibt, wo man die sittliche Pflicht hat, unbegabten Schülern zu raten, ja sie zu nötigen, doch dem ferneren Studium zu entsagen — es sei denn, daß man nach dem Urteil gefragt wird. Das ist ja selbst-

verständlich, daß man jede Frage nach Begabung und Entwicklungsfähigkeit eines Schülers unter allen Umständen wahrheitsgetreu und nach bestem Wissen beantworten muß; aber wer nie fragt, nie das Urteil des Lehrers wünscht, nie sich mit ihm über die Zukunft bespricht, sondern ihn vor feste Tatsachen stellt, der hat auch keinen Anspruch auf sein Eingreifen; der Lehrer ist in der Regel nicht verpflichtet, solchen Schülern vom Weiterstudieren abzuraten.

Aber manchmal fühlt man sich doch gedrungen, ungefragt seine Meinung zu sagen. Es gibt zum Beispiel Eltern, die haben selbst kein Urteil noch Verständnis; darum muß der Lehrer sie über die mangelnde Begabung ihres Kindes aufklären, damit es sich nicht zwecklos weiterquält, und Zeit und Geld nutzlos verschwendet wird. Noch ernster liegt etwa der folgende Fall: ein junges Mädchen studiert Musik, um einst als Lehrerin ihr Brot zu verdienen; aber immer deutlicher erkennt der Lehrer, daß die Begabung niemals ausreicht, um in diesem Beruf etwas zu leisten und ein gutes Auskommen zu finden. Hier muß er offen und rückhaltslos reden — ungefragt — auch wenn es ihm schwer wird, Lebenshoffnungen zu zerstören. Besser eine frühe bittere Enttäuschung als ein verfehlter Lebensberuf. Allerdings: ehe man einem Menschen in den Weg tritt, muß man ganz klar sein, ob ihm Begabung und Bildungsfähigkeit mangelt. Erst sorgsam prüfen, beobachten und nichts unversucht lassen, ehe man einschreitet. Auch das ist notwendig, daß man sich erst vergewissert, ob irgendwelche andere Berufe offen stehen, ob auf einem anderen Gebiet sich bessere Aussichten eröffnen. Zeigt sich's, daß ein Umsatteln aus irgendwelchen Gründen ausgeschlossen ist, so helfe man schweigend weiter. Vielleicht gelingt es doch, die Ausbildung zu einem verhältnismäßig guten Ende zu führen.

Keineswegs ist man also verpflichtet, in jedem Fall die unbegabten Schüler zur Aufgabe des Unterrichts zu nötigen; aber das ist gewiß die Aufgabe jedes Lehrers, durch ernsten und gründlichen Unterricht und durch ehrliche und offene Besprechung der Leistungen die Schüler zur Erkenntnis ihrer Fähigkeiten und Mängel zu bringen, so daß sie selbst ihre Schlußfolgerungen ziehen können. —

Aber nicht nur bei unbegabten Schülern erhebt sich die Frage, ob man sie aufgeben soll — auch bei begabten, bei den im Verhältnis zum eigenen Können zu reich begabten. Wenn man spürt, daß man

ihnen nichts mehr zu bieten hat oder wenigstens sie nicht mehr so zu fördern vermag, wie es bei ihrem Talent wünschenswert wäre, dann ist es unabweisbare Pflicht, diese Schüler — ohne Zeitverlust! — einem Meister zuzuführen, der höheren Ansprüchen genügt und mehr vermag.

Und auch der andere Fall kann eintreten, daß ein Privatlehrer einige seiner besten Schüler, besonders diejenigen, die sich beruflich ausbilden möchten, von sich weg an ein gutes Konservatorium weisen muß, weil ihnen dort Gelegenheit zu umfassenderer Ausbildung gegeben ist. — Es ist außer Frage, daß es sehr schwer ist, freiwillig auf die begabtesten und am weitesten vorgeschrittenen Schüler zu verzichten, nicht zum wenigsten deshalb, weil sie für den Lehrer die beste Empfehlung sind; aber wer die rechte innere Stellung zu seinem Beruf einnimmt, der kann nicht anders, als seinen Schülern den Weg bereiten zum besten Vorwärtskommen, zur vollen Entfaltung.

5. Die Stellung zu den Berufsgenossen.

A. Zusammenschluß.

Mit Bedauern wird es oft empfunden und auch ausgesprochen, daß sich bei Musikern so besonders wenig Zusammengehörigkeitsgefühl findet im Sinne des Eintretens für die gemeinsame Sache, der Hilfsbereitschaft untereinander und des Einstehens füreinander nach außen. Statt dessen überall Kampf, Neid und Mißtrauen! Wie oft könnte man sich raten und nützen; aber man reicht sich nicht die Hand zur Hilfe, sondern arbeitet gegeneinander — heimlich oder öffentlich. Nicht selten steht man unter dem Eindruck: nicht der Wahlspruch „einer für alle, und alle für einen!“ bestimmt das kollegiale Handeln, sondern der rücksichtslose Egoismus, der zum Ergebnis führt: jeder für sich, und alle gegeneinander! Und wenn besondere Umstände zum Zusammenarbeiten hier oder dort zwingen, so erscheint es oft außerordentlich schwierig, alle für ein gemeinsames Ziel und Streben zu gewinnen.

Allerdings, dem Zusammenschluß stellen sich große Schwierigkeiten in den Weg. Vor allem haben wir gar keinen eigentlichen Musikerstand; wir können nicht rechnen mit einer gemeinsamen Grundlage der Bildung oder wenigstens des beruflichen Könnens. Viele unter-

richten, ohne irgendeine innere Berechtigung dazu zu haben, und selbst wer sich ausweisen kann, daß er seine „Ausbildung" an einer Musikhochschule genossen hat, ist deshalb noch lange nicht immer voll zu nehmen als Lehrer.

Eine weitere Erschwerung des Zusammengehens der Musiker, oft gerade der tüchtigsten und bedeutendsten, liegt in dem Unabhängigkeitstrieb des Künstlers. Der Subjektivismus des Künstlers macht oft eine sachliche Besprechung oder ein gemeinsames Vorgehen in irgendeiner Angelegenheit fast unmöglich. Bei jedem Künstler spielt das Persönliche eine außergewöhnlich große Rolle — man vergleiche nur einmal seinen Beruf mit dem des Kaufmannes. Der Mann des praktischen Lebens ist gewöhnt, mit Verhältnissen zu rechnen und sich in Verhältnisse zu fügen; dem Künstler fehlt oft der Sinn für allgemein Gültiges und Notwendiges; er ist einseitig und leicht „persönlich" in Wort und Tat. Wie sind diese Schwierigkeiten zu überwinden?

Man ist zum Glück auf dem Wege, auch vom Musiker als Grundlage eine gewisse Höhe der musikalischen Bildung zu fordern. Ist dieses Ziel erst erreicht, so wird es auch leichter sein, sich zusammenzufinden im Dienst der gemeinsamen Sache.

Auch ist hier und dort schon ein Zusammenschluß von Musikern erfolgt, um die gemeinsamen Interessen auf künstlerischem und wirtschaftlichem Gebiet zu wahren und zu fördern. Diesen Vereinigungen, die die eigene Berufsarbeit vertreten, gilt es beizutreten. Jeder muß das als seine Pflicht ansehen, der er sich nur entziehen darf, wenn ernste Gründe dafür sprechen. Nicht das entscheidet, ob man selbst diesen Anschluß an andere braucht, sondern ob man anderen mit seiner Kraft dienen kann und die Sache stärkt. Diese Vereinigungen arbeiten an der Hebung des ganzen Standes — das kommt wieder jedem einzelnen zugut. Und manche schwierige Frage praktischer Art, wie etwa die Honorarfrage, kann nur befriedigende Lösung finden bei gemeinsamem Vorgehen. Wie könnte man abseits stehen bleiben, wenn andere für die eigene Sache kämpfen! Ein jeder arbeite mit an seinem Teil! Das ist die Pflicht des einzelnen gegenüber der Gesamtheit.

B. Vertretung und Lehrerwechsel.

Jeder Musiklehrer, auch der Privatlehrer, kann in die Lage kommen, einen Berufsgenossen vertreten zu müssen, weil dieser aus irgendeinem Grunde verhindert ist, seinen Unterricht selbst zu erteilen. Bei keiner Gelegenheit ist mehr Takt, mehr Selbstlosigkeit und vornehme Gesinnung notwendig als hier. Daß man für seinen Kollegen so gut unterrichtet wie für sich selbst und seine Schüler fördert, als wären es eigene, das ist selbstverständliche Pflicht; der handelt unkollegial, der sich gleichgültig gegen „fremde" Schüler verhält. Aber noch schlimmer ist es, wenn man sich ihnen zu sehr widmet: viele Lehrer können der Versuchung nicht widerstehen, sich vor den Schülern des Kollegen, den sie vertreten, in recht helles Licht zu stellen, ihr Können und Wissen und Lehrtalent zur Geltung zu bringen. Gewiß nicht immer in der Absicht, die fremden Schüler dem anderen Lehrer abspenstig zu machen und an sich zu fesseln, aber doch aus dem Bestreben heraus, zu glänzen und andere zu übertrumpfen — aus eitler Selbstgefälligkeit. Diese Handlungsweise kann nicht scharf genug verurteilt werden. Vornehme, ja auch nur anständige Gesinnung bewahrt gerade fremden Schülern gegenüber Zurückhaltung. Man kann sehr gründlich und gut unterrichten, ohne daß man die Aufmerksamkeit stark auf sich selbst lenkt und zum Vergleich mit dem bisherigen Lehrer herausfordert. Man muß nur vermeiden, Gegensätze zu betonen, Sondermeinungen anzubringen und vorliegende Mängel des zuständigen Lehrers absichtlich aufzudecken. Gewiß hat man das Recht, besonders bei lang andauernder Vertretung, den Schüler weiterzuführen und ihn Neues zu lehren; das geschehe aber möglichst im Sinn des abwesenden Kollegen, jedenfalls nicht in bewußtem Gegensatz zu ihm. Es ist zweifellos sehr leicht, vorübergehend guten, ja glänzenden Unterricht zu geben, wenn man alle Minen springen läßt; aber man handelt nicht sehr edel, wenn man sich solche Gelegenheiten zunutze macht, andere Lehrer auszustechen. Man muß sich vielmehr stets vor Augen halten: Schüler, die bloß in Vertretung übernommen wurden, sind das unantastbare Eigentum des ersten Lehrers. Wollen die Schüler, nachdem sie sich an den neuen Lehrer gewöhnt haben, zu ihrem früheren nicht zurückkehren, so wird man sie nicht dazu zwingen können; jedenfalls darf aber derjenige, der den Berufsgenossen ver-

tritt, nie den geringsten Versuch machen, die Schüler für sich zu gewinnen oder sie bei sich zu halten. Wie würde man urteilen, wenn man selbst in die Lage käme, daß einem Schüler abspenstig gemacht worden wären durch einen vertretenden Kollegen?

Aber auch wenn Schüler endgültig von einem Lehrer zu einem anderen übergegangen sind, darf dieser sich nicht ledig glauben jeglicher kollegialen Rücksichtnahme. Gewiß darf man alles berichtigen, was einem nicht paßt, darf seine Ansicht und Auffassung über Technik, Anschlag und Vortrag rückhaltlos äußern, darf auch Mängel und Versäumnisse des bisherigen Unterrichts ruhig nennen; aber doch gibt nichts das Recht, den bisherigen Lehrer in den Augen des Schülers herabzusetzen — vorausgesetzt, daß der Unterricht in ehrlich-gewissenhafter Weise erteilt wurde. Wie manche zerren die Arbeit anderer in den Staub, bloß um für die eigene Vortrefflichkeit eine passende Folie zu erhalten! Besonders junge, unerfahrene Lehrer machen gar manchmal den Unterricht eines älteren Vorgängers „schlecht" oder spötteln darüber, weil er eine „alte Methode" hatte, während sie die „neueste" vertreten. Und doch könnten ältere und neuere Richtungen friedlich nebeneinander bestehen, wenn nur die Kollegen in gegenseitiger persönlicher Rücksichtnahme und Achtung voneinander redeten, ganz besonders vor ihren Schülern. Gewiß, jeder Lehrer kann nur nach seinen eigenen Grundsätzen unterrichten, und er darf sie mit allem Nachdruck und aller Begeisterung vertreten; aber man findet doch bei etwas gutem Willen die rechte Art, Schüler sogar umlernen zu lassen, ohne die Unterrichtsweise des bisherigen Lehrers herabzusetzen. —

Manchmal kann man die Beobachtung machen, daß Lehrer sich bemühen, gewaltsam solche Schüler festzuhalten, die wegstreben zu einem anderen Lehrer. Nichts ist verkehrter, unkluger, kurzsichtiger, als solches Verhalten. Ich meine, schon das Ehrgefühl müßte einem das verbieten. Und wie soll denn im Unterricht noch etwas erreicht werden, wenn der Schüler kein Vertrauen mehr hat? Reisende soll man nicht aufhalten! Fühlt sich ein Schüler mehr hingezogen zu einem anderen Lehrer, so mag er gehen. Ja, wer in solchen Fällen noch gerecht und freundlich bleibt, erwirbt sich gerade dadurch die Achtung der Schüler und Kollegen.

Umgekehrt: wenn ein Schüler von einem Kollegen zu mir kommt und meinen Unterricht begehrt, so darf mir niemand einen Vorwurf

daraus machen, daß ich ihn nehme. Unter gewissen Umständen wird man ihn vielleicht zurückweisen — etwa aus Rücksicht auf einen nahestehenden Berufsgenossen — grundsätzlich aber hat man das Recht, ihn anzunehmen.

Nicht immer ist es ja leicht zu entscheiden, wie weit die Pflichten gegen Kollegen auszudehnen sind. Muß man zum Beispiel still schweigen, wenn man sieht, daß irgendein begabter Schüler in ganz falschen Händen ist, daß sein Talent und die Freude am Spiel verkümmert unter falscher Leitung? Muß man ihn nicht vielmehr darauf hinweisen, ihn also — genau genommen — seinem Lehrer abspenstig machen? Ich glaube, man darf diese Frage nur sehr bedingt mit ja beantworten. Es gibt Menschen, die mischen sich immer in fremder Leute Angelegenheiten, reden, wo sie nicht gefragt wurden, und teilen nach links und rechts gute Ratschläge aus. Das ist nicht richtig. In fremde Verhältnisse soll man sich nicht einmischen. Nur ganz ausnahmsweise mag es gestattet sein, Fremde darauf aufmerksam zu machen, daß ihr Talent in falschen Händen ruht. Wenn aber Familien- oder Freundschaftsbande mich mit einem Schüler verknüpfen, so liegt die Sache ganz anders. Dann darf ich selbstverständlich auf alle Mängel des Unterrichtes hinweisen, ja selbst zum Lehrerwechsel raten. Der irregeleitete Schüler steht mir dann viel näher als der Kollege; er hat das erste Recht an mich.

Wenn man um ein Urteil gefragt wird, darf man allerdings auch Fernstehenden meist offen und aufrichtig Auskunft erteilen über den bisher genossenen Unterricht. Das entgegengebrachte Vertrauen darf man nicht enttäuschen. Nur wenn der in Frage kommende Lehrer ein Mitglied des eigenen Lehrkörpers oder gar ein persönlicher Freund ist, ist es peinlich, Ungünstiges über ihn auszusagen. Dann bittet man, sich einer Antwort enthalten zu dürfen. Allerdings: keine Antwort ist auch eine Antwort. Erscheint es einem aber im besonderen Falle als Pflicht zu reden, so muß man um unbedingtes Stillschweigen darüber ersuchen, damit der Ruf des Kollegen nicht leide.

Es ist wohl nicht nötig zu sagen, daß bei all solchen Ratschlägen das liebe Ich gänzlich ausgeschaltet werden muß. Gelegenheiten dieser Art dürfen nie ausgenutzt werden zur Gewinnung von Schülern. Aber auch alles sonstige Umwerben fremder Schüler ist verwerflich. Wenn man sich bei ihnen einschmeichelt durch Wort und Tat, sie mit Liebens-

würdigkeit umspinnt und sie ganz unmerklich und allmählich an sich zu ziehen sucht, so ist das im Grunde auch nicht besser, als wenn man über den Kollegen herzieht und ihn in den Augen seiner Schüler herabzusetzen versucht, um ihn zu verdrängen. Wer fühlt nicht nach die Erbitterung des Lehrers, der durch solche unehrenhafte Handlungsweise eines Amtsgenossen einen Schüler verliert, der sonst nie an einen Wechsel gedacht hätte!

C. „Unechte" Kollegen.

Nicht jeder, der Musikunterricht erteilt, ist, wie gesagt, im Vollsinn des Wortes „Kollege". Manche sind selbst so mangelhaft ausgebildet und so gänzlich unfähig zu unterrichten, daß man ein Recht zu dieser Wirksamkeit ihnen nicht zugestehen kann. Andere wieder ziehen Schüler an sich durch marktschreierische Angebote und Versprechungen, die nicht erfüllt werden, und betrügen die Leute um ihre Zeit und um ihr Geld. Wie hat man sich zu stellen zu minderwertigem Unterricht und zu unlauterem Wettbewerb? Fordert nicht die Ehre des Standes, daß man beides bekämpft mit aller Macht?

Vom künstlerischen Standpunkt aus ist sicherlich minderwertiger Unterricht unbedingt zu verurteilen, und man muß ihn bekämpfen mit allen zu Gebote stehenden Mitteln — aber doch nur rein sachlich, im Prinzip. Dem einzelnen Lehrer gegenüber wird man nicht immer dementsprechend handeln dürfen; denn hier gilt nicht nur der künstlerische, sondern auch der ethische Standpunkt. Man hat nicht ohne weiteres das Recht, einzugreifen in die Berufsarbeit eines anderen und ihm durch Wort oder Tat den Broterwerb wegzunehmen oder zu schmälern. Man muß — ungeachtet aller künstlerischen Bedenken — doch in ihm den um seinen Unterhalt ringenden Menschen sehen, dem man persönlich das Leben nicht erschweren darf.

Sehr schwierig ist es für den einzelnen, die rechte Stellung zu denen zu gewinnen, die in ihrem Werben um Schüler unlautere Wege gehen, die große Versprechungen und falsche Vorspiegelungen machen und mehr oder weniger bewußt täuschen und betrügen. Sie sind oft schwer zu fassen, und der einzelne vermag selten etwas gegen sie auszurichten. Es ist sogar anzuraten, daß man sich in acht nimmt vor unbedachten Äußerungen oder Beschimpfungen; sie können einem teuer

zu stehen kommen. Es ist nicht Sache des einzelnen, sondern der Vereinigungen, öffentlich Stellung zu nehmen gegen den unlauteren Wettbewerb. Der einzelne hat dagegen meist nur ein Mittel der Abwehr: er muß selbst Gutes bieten, damit das Hohle und Nichtige als das erkannt wird, was es ist; er muß durch seine Leistungen andere zum Vergleich nötigen und sie so zwingen zur Verurteilung des Schlechten. — Alles Scheinwesen bricht früher oder später zusammen; alles Echte, Wahre und Gute aber setzt sich durch und behält am Ende den Sieg.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Musikalische Bildung und Erziehung

z. musikal. Hören. Von Prof. Dr. A. Schering. 3. Aufl. 132 S. M. 1.50

„Der Zweck des Buches ist, ein größeres musikliebendes Publikum in das Verständnis und in den Genuß der musikalischen Kunst einzuführen; es will einesteils auf Bildung des Gemüts- und Empfindungslebens, anderenteils auf Bildung des Geschmackes fördernd wirken. Ein vortreffliches Buch für jeden denkenden Musikfreund, das auch geeignet ist, manchen Fachmusiker anzuregen und ihn zu einer idealen Auffassung der Musik zu bringen." Deutsche Musikdirektoren Zeitung.

Grundriß der Musikwissenschaft

3. verm. u. verb. Aufl. Von Prof. Dr. H. Riemann. 169 S. Geb. M. 1.50

„Es gehört ein tiefes und umfangreiches Wissen und die universelle Beherrschung des großen Stoffes dazu, um sich zu einer derartigen Übersichtswarte über die gesamte Musikwissenschaft emporzuschwingen. Schon rein äußerlich, in der Kunst, das gesamte in Rede stehende Riesengebiet in den Rahmen weniger Seiten zusamenzudrängen ist das vorl. Büchlein eine Meisterleistung. Das Büchlein kann jedem Fachmann ebenso nützliche und wertvolle Dienste leisten, wie es für den Studenten und für Musikwissenschaft sich Interessierenden ein unentbehrliches Vademekum darstellt. Allgemeines Literaturblatt.

Allgemeine Musiklehre

3. Auflage. Von Prof. A. Hollaender. 28 Seiten. Geheftet M. 80.—

Um den von vielen Seiten geäußerten Wünschen zu entsprechen, hat Herr Professor Alexis Hollaender sich dazu entschlossen, das Ergebnis seiner langjährigen musikalischen Lebens- und praktischen Schulerfahrung in einer Arbeit niederzulegen, die den Ausführungsbestimmungen entsprechend alles positiv Lehrbare zusammenstellt, was nicht bloß den eigentlichen Gesangunterricht, sondern auch die allgemein musikalische Bildung zu fördern geeignet erscheint.

Kleine Musikgeschichte

Von Dr. K. Kock. ca. 96 S. Geb. ca. M. 3.—

Auf diesem knappen Raum wird die Entwicklung der Musik vom Altertum bis zur neuesten Zeit gezeigt. Trotz aller Kürze wird alles Wissenswerte mitgeteilt. Die Darstellung gliedert sich in drei Abschnitte, entsprechend den Fortschritten der Musik selbst. Verfasser führt uns so durch die rhythmisch-melodische Homophonie der alten Welt, die harmonische Polyphonie des Mittelalters, die harmonisch-melodische Kunst der neuen Zeit. Das Büchlein ist sowohl zum Selbstunterricht wie zum Gebrauch in Seminaren, Musikschulen usw. geeignet.

Das Klavier und Klavierspiel

Von Privatdozent Dr. E. Schmitz. Etwa 160 Seiten. Geb. M. 1.50

Das Büchlein will dem Klavierspieler die Kenntnis alles dessen vermitteln, was für ihn aus dem Bereich der Entstehung und Verwendung seines Instruments theoretisch von Interesse scheint. Es berichtet eingehend über die Geschichte des Klavierbaues und die Klavierkomposition, über die wichtigsten praktischen und ästhetischen Probleme der Klaviertechnik, über die Rolle, die das Klavier heute als Hausinstrument wie im Konzertsaal spielt bzw. spielen sollte, über die bedeutendsten älteren und neueren Klaviervirtuosen usw.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Musikpädagogik Von A. Lutz-Huszágh. 139 Seit. Geh. ca. M. 3.50. Geb. ca. M. 4.—

In steigendem Maße macht sich das Bedürfnis geltend, die Studierenden der Musik in die Geheimnisse der Pädagogik einzuführen; denn offensichtlich mangelt es an Musiklehrkräften, die in ihrem Beruf wahrhaft erzieherisch zu wirken vermögen. Hier will die vorliegende Arbeit einsetzen. Mannigfache und langjährige Unterrichtserfahrungen finden sich hier verarbeitet und prinzipiell erörtert. Die Verfasserin bespricht die Ziele des Unterrichts, die Lehrerpersönlichkeit und behandelt dann eingehend die wichtigsten pädagogischen Probleme. Im 4. Teil geht sie noch auf das berufliche Leben des Lehrers ein. Das Buch ist nicht nur als Grundlage für den Unterricht in Pädagogik auf Musikhochschulen gedacht, sondern und dies in erster Linie als Anreger, Berater und Förderer der vielen Privatlehrer.

Das Musikdiktat Methode und Material für die Lehrer und Lehrinnen an höheren Lehranstalten, Musikschulen, Konservatorien usw. Von Professor **A. Hollaender.** 50 Seiten. Geheftet Mark 2.40

„Professor Alexis Hollaender, hat die Ergebnisse seiner vieljährigen praktischen Erfahrungen nun in dem vorliegenden mit Sorgfalt geschriebenen inhaltreichen Werkchen niedergelegt und so den Gesangslehrern und -Lehrerinnen höherer und niederer Schulen, wie auch den Musikschullehrern den Weg gezeigt, in welcher Weise diese Materie nutzbringend für die Jugend verwendet werden kann. Alexis Hollaender darf den Ruhmestitel eines Vorkämpfers auf diesem Spezialgebiet für sich in Anspruch nehmen. Der Niederschlag seiner reichen Erfahrungen, das vorliegende kleine Werk, sollte in keiner Schulgesanglehrerbibliothek fehlen.
Deutsche Tonkünstlerzeitung.

Methodik des Gesangunterrichtes

Für Lehrerbildungsanstalten und die Hand des Lehrers. Von Seminaroberlehrer **M. Ritter.** 160 S. Geh. M. 2.40. Geb. M. 2.80

In der Geschichte des Gesangunterrichtes wird eine kurze Übersicht über die pädagogischen Hauptwerke bis auf die Neuzeit, ihre Ziele, Vor- und Nachteile und ihre Bedeutung gegeben. Im Anschluß an das Ziel des Gesangunterrichtes wird eine Gliederung für die Methodik gewonnen und sodann der Elementar- und der Liedkursus ausführlich besprochen. Jedes dieser Kapitel betrachtet den Lehrstoff für alle Schuljahre nach der theoretischen und praktischen Seite, behandelt den Lehrgang und bringt zum Lehrverfahren für Unter-, Mittel- und Oberstufe — teils in Entwürfen für Lehrproben — genaue Anweisungen zur methodischen Behandlung der betr. Gebiete.

Das Schulkonzert Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung an Gymnasien. Von Direktor **Dr. Weisweiler.** 48 Seiten. Geheftet M. —.80

„Mit klaren sicheren Linien wird hier die Bedeutung einer ernsten künstlerisch-musikalischen Heranbildung der Mittelschuljugend gezeichnet, ihr Nutzen für das Seelenleben des Schülers, ihre äußerlichen Vorteile für den praktischen Betrieb der Schule. Hier weiß man gleich: was die kleine Broschüre bringt, entsprang den Erfahrungen einer erfolgreichen Praxis, die den Schulgesang dazu wertet, aus der Poesie eine Kunst zu machen, nicht über die man redet, nein, die zu reden versteht, auch in der Schule." Literarisches Zentralblatt.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Deutsche Musik

auf geschichtlicher und nationaler Grundlage

Dargestellt von

Professor Dr. H. Freiherrn von der Pfordten

340 Seiten / Mit Buchschmuck und Tafeln / Gebunden M. 9.—

„Es ist mit Dank zu begrüßen, wenn ein so kundiger Führer wie v. d. Pfordten es unternimmt, unser Nationalgefühl auch auf dem Gebiete der Musik zu stützen. Treffende Worte findet der Verfasser gegen die Überschätzung der Ausländer, und er schließt mit einer ernsten Mahnung an Schaffende, Ausübende und Zuhörer, unsere deutschen Meister zu ehren, deutscher Art und deutschen Geistes eingedenk zu sein, in Beherzigung des Bibelwortes: ‚Halte, was du hast, daß niemand deine Krone raube.' . . . Es ist ein hoher Genuß, an der Hand eines solchen Führers unsere deutsche Musikgeschichte zu durchwandern. In keinem deutschen Hause, wo man Musik liebt, sollte dies vortreffliche Werk fehlen."
Die Harmonie.

„Mit der dem Verfasser eigenen plastischen und farbenkräftigen Darstellung gibt er sowohl die Entwicklung deutscher Musik im großen als ihre Höhepunkte in einzelnen Heroen und deren klassischen Werken. So eindrucksvoll, wie v. d. Pfordten die Schönheit und Bedeutung unserer Klassiker zu schildern vermag, werden es wenige vermögen; an seiner Hand erlebt man die Werke selbst, hört sie und wird begierig, sie zu hören, wenn man sie noch nicht kennt."
Allgemeine Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung.

„Dies Werk will nicht ein neues Lehrbuch zu den vielen bereits vorhandenen Musikgeschichten sein, sondern es will die Entwicklung unserer Musik als Spiegel unseres Deutschtums zeigen. Alle musikalisch besonders interessanten Erscheinungen werden hervorgehoben, vor allem aber die Grundlagen angezeigt, die das ganze Gebäude tragen, unsere Volksmusik und Kunstmusik, wie sie dem deutschen Geist entsprungen. Verfasser verfolgt den Fortschritt der deutschen Musik von Jahrhundert zu Jahrhundert und entwickelt, wie immer bewußter, das Deutschtum in ihr hervortritt, immer siegreicher die beherrschenden fremden Einflüsse abgewehrt, immer entschiedener Selbständigkeit gewonnen wird. So ist dies Werk ein Mitkämpfer gegen unsere Erbsünde, die Ausländerei, und ein Vorkämpfer für deutschen Geist und deutsche Art."
Der Tag.

„Das Buch ist eine ernste Mahnung zur Pflege deutscher Tonkunst. Wie viel Wertvolles ist heute bereits vergessen und wird über welschem Dunst und Tand vernachlässigt! Der Verfasser weist mit allem Nachdruck auf den unerschöpflichen und noch lange nicht nach Gebühr gewürdigten Reichtum der deutschen Meisterwerke hin. Seine warmen Worte verdienen wohl beherzigt zu werden. Sein Glaube an die deutsche Zukunft ist stark und überzeugend. Wir können nur wünschen, daß die Hoffnungen sich erfüllen, daß die deutsche Musik für weite Kreise ein Bedürfnis werde. Nirgends mehr als auf diesem Gebiet gilt die Mahnung des Hans Sachs: ‚Ehrt eure deutschen Meister!'"
Das literarische Echo.

„Die Art, wie hier das künstlerische Verhältnis des Komponisten zu seinen Dichtern erörtert wird, die Untersuchung der verschiedenen in Betracht kommenden stilistischen Fragen, schließlich die Analysen der Lieder selbst hinsichtlich ihres Stils, ihrer Kompositionstechnik usw., — das alles verrät ebenso den gründlichen und geschmackvollen Kunstkenner wie den gewissenhaften Forscher."
Allgemeines Literaturblatt.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Mozart Von Prof. Dr. H. Freih. v. d. Pfordten. 2. Aufl. 159 Seiten mit 1 Porträt. Gebunden M. 1.50

„Das Mozartbüchlein unterscheidet sich durch die lebendige und anschauliche Art, wie in ihm das Leben und Schaffen des göttlichen Mozart dargestellt wird, von vielen der in letzter Zeit erschienenen Musikermonographien aufs vorteilhafteste. Wenn der Verfasser in der Einleitung vielleicht nicht ganz mit Unrecht sagt, daß Mozart, infolge einer mangelnden Kenntnis des von ihm Geschaffenen, bei aller vermeintlichen Hochachtung schief und einseitig beurteilt wird, so ist gerade das vorliegende Werk geeignet, auf dem Wege zur richtigen Erkenntnis des Menschen und Künstlers Mozart ein sicherer Führer zu sein." Allgemeine Musikzeitung.

Beethoven Von Prof. Dr. H. Freih. v. d. Pfordten. 2. Aufl. 146 S. mit 1 Porträt. Geb. M. 1.50

„Ein treffliches Buch, das die Fach- und Sachkenntnis des geistreichen Autors glänzend dokumentiert. Dieser hat damit ein Werk geschaffen von einzigartiger Natur, indem er bei aller Fülle des Gebotenen doch nur anregt, sich mit dem großartigen „Beethoven-Material", sowohl dem biographischen, wissenschaftlichen als auch musikalischen näher zu beschäftigen und damit der Oberflächlichkeit mancher Musikfreunde und Allwisser entgegengearbeitet. Wahrlich ein hervorragendes Verdienst, das nicht genug anzuerkennen ist." Musik. Rundschau.

Richard Wagner Von Privatdoz. Dr. E. Schmitz. 2. Aufl. 138 S. Geb. M. 1.50

„Die Absicht des Verfassers, in kurzen Zügen ein lebensvolles Bild von dem Wirken und Schaffen des großen Dichterkomponisten zu entwerfen, ist ihm voll und ganz gelungen. Noch mehr, eine Reihe psychologischer und historischer Momente, welche von entscheidender Bedeutung bei der Beurteilung Wagners und seiner Werke sind, treten neu hinzu und dienen als orientierende Fingerzeige für den beobachtenden Leser. In fünf Kapiteln zeigt der Verfasser Wagner als Musiker und großen Dramatiker, als Dichter und Komponist zugleich. Möge dieses Büchlein der Popularisierung R. Wagners und seiner Kunst dienen." Cäcilia.

Schubert und das deutsche Lied. Von Prof. Dr. H. Freih. von der Pfordten. 160 S. Geb. M. 1.50

„Wir wüßten kein Buch, das uns fein sinniger in unseres großen deutschen Lyrikers Leben und Werke einführte, als das vorliegende Bändchen. In fesselnder Weise wird der köstliche Reichtum Schubertschen Schaffens von dem Verfasser der bekannten prächtigen Mozart- und Beethoven-Biographien behandelt. Gleich diesen bietet das neue Schubert-Bändchen reiche Anregung und sollte vielen Lesern Freude und Nutzen bringen." „Die Post" Berlin.

Carl Maria von Weber Von Professor Dr. H. Freih. von der Pfordten. 130 Seiten mit 1 Bildnis. Gebunden M. 1.50

Verfasser will unsern deutschesten Meister seinem Volke, das ihn noch viel zu wenig kennt, eindringlich nahebringen, nicht den Künstler allein, sondern den ganzen Menschen in seinem Eigenwert. Sein Lebensgang wird erzählt, seine Persönlichkeit geschildert, sein Wirken und Schaffen gewürdigt. Verfasser zeigt, daß Weber weder überholt noch veraltet ist, sondern eben heute nach einer reichen Weiterentwicklung erst recht in seiner vollen selbständigen Bedeutung erkannt zu werden verdient.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Physikalische Musiklehre

Einführung in das Wesen und die Bildung der Töne in der Instrumentalmusik und im Gesang

Von Professor **Dr. H. Starke**

240 Seiten mit 82 Abbildungen. Gebunden M. 4.20

„Mit Recht spricht der Verfasser in der Vorrede die Hoffnung aus, daß er mit dem vorliegenden kleinen Bande der Öffentlichkeit einen Dienst erweise. An einer gemeinverständlichen selbständigen Darstellung des vorliegenden Gebietes, die dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entspricht, scheint es bislang in der Tat gefehlt zu haben, und dürfte das ebenso sachkundig wie klar und frisch geschriebene Buch den hoffentlich recht zahlreichen Freunden der so reizvollen Lehre von den Tonempfindungen viel Freude bereiten."

Naturwissenschaftliche Rundschau.

„Der Verfasser will in diesem Buche eine Einführung in die „naturwissenschaftliche" Musiklehre geben, die eine Vereinigung der rein physikalischen Akustik und der ästhetischen Musiktheorie bildet, und man darf sagen, daß dieser Versuch trefflich gelungen ist. Die Darstellung ist klar und faßlich, und sowohl Musiker als Physiker werden dem Verfasser für diese Gabe Dank wissen. Hervorheben möchte ich noch die Reichhaltigkeit des Inhalts bei relativ beschränktem Raum."

Physikalische Zeitschrift

Kunst- und Vogelgesang

in ihren wechselseitigen Beziehungen von dem naturwissenschaftlich-musikalischen Standpunkte beleuchtet

Von Professor **Dr. B. Hoffmann**

239 Seiten. Gebunden M. 4.20

„Ein köstliches und liebenswürdiges Werkchen, dessen Erscheinen von jedem Naturfreunde, der eine musikalische Ader besitzt, wie von jedem Musikliebhaber, der ein Herz für die Natur hat, mit heller Begeisterung begrüßt werden wird. Ein Buch, das besonders auch als feinsinniges Geschenk empfohlen werden kann. Möchte das entzückende Werkchen allerorten Eingang finden in das deutsche Haus."

Aus der Natur.

„Aus jedem Abschnitt ist der eiserne Fleiß und die liebevolle Geduld H.s zu ersehen, der den herzerfreuenden Vogelgesang nicht als Selbstverständliches hinnimmt, sondern seine Bedeutung für die menschliche Kunst zu ergründen und richtig einzuschätzen weiß. Möge dieses interessante Buch seinen Weg zu allen denen finden, die die kleinen, oft unscheinbaren Sänger mit den trillernden, schmetternden, jauchzenden oder klagenden Weisen lieben, die gerne hinausziehen in den grünen Wald und die weite Flur, und sie werden an der Hand dieses Buches weihevolle und schöne Stunden verleben."

Mitteilungen über die Vogelwelt.

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

MT
1
L9

Lutz-Huszagh, Nelly
Musikpadagogik mit
Besonderer Berucksichtigung
des Klavierunterrichts

Music

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 16 09 06 05 015 5